

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Litza de Oliveira Amorim

Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heinrich Pestalozzi:
Imagens de mãe na correspondência de educadores

Piracicaba
Fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Litza de Oliveira Amorim

Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heinrich Pestalozzi:
Imagens de mãe na correspondência de educadores

Dissertação de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da UNIMEP, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Filosofia da Educação. Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges Aguiar

Piracicaba
Fevereiro de 2018

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

A524c	<p>Amorim, Litza de Oliveira</p> <p>Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heinrich Pestalozzi : imagens de mãe na correspondência de educadores / Litza de Oliveira Amorim. – 2018. 128 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Educação Infantil. 2. Romantismo. 3. Escola Moderna. I. Aguiar, Thiago Borges de. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (Orientador)

Profa. Dra. Dora Alice Colombo

Prof. Dra. Virginia Célia Camilotti

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Dora Alice Colombo, por ter realizado a pesquisa sobre Pestalozzi através da qual vim a conhecer esse educador, e também pelo apoio, pelas sugestões durante minha pesquisa, especialmente na banca do exame de Qualificação, e pela amizade sincera que me dedica.

Agradeço ao meu orientador Professor Dr. Thiago Borges de Aguiar, por ter acolhido meus questionamentos quando eu ainda estava escolhendo um caminho na trajetória acadêmica. Por posteriormente ter representado para mim a oportunidade de investigar os próprios escritos de Pestalozzi, e por ter sido uma inspiradora referência de educador no trato com todos seus alunos.

Agradeço ao Professor Allan da Silva Coelho, ex-docente da Universidade Metodista de Piracicaba, pelas contribuições atenciosas como membro da banca no exame de Qualificação, e pela marca indelével que deixou em minha formação ética e política. Também agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP pela seriedade na condução do trabalho e pela preocupação política ampla que permeou as ações educacionais das quais pude participar durante meu período de formação nesse programa.

Agradeço à minha família por ter me apoiado resolutamente na difícil escolha de seguir uma trajetória acadêmica em nosso país, em nosso tempo.

Agradeço aos amigos da Universidade Metodista de Piracicaba e aos demais amigos que me apoiaram na trajetória acadêmica, compreendendo e encorajando meu processo com vistas a um ideal de formação para o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão financiador desta pesquisa.

Dedico esse trabalho a meus pais, que trabalharam pela minha infância e pela minha educação. E a todas as crianças, que devem ser educadas pestalozzianamente.

Liberdad no és más que una palabra vacía cuando el hombre se halla debilitado, cuando su entendimiento no se há alimentado de saber y no se ha cultivado la capacidad de juzgar, pero sobre todo cuando el hombre no es consicente de los derechos y deberes que tiene como ser moral que es

(PESTALOZZI em *Cartas sobre Educación Infantil*)

RESUMO

Em nossa pesquisa sobre o educador suíço-alemão Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), temos como principal inspiração teórico-metodológica as considerações de Carlo Ginzburg sobre a construção da narrativa historiográfica a partir do estranhamento de fontes, o chamado paradigma indiciário. Dentro desse princípio mais abrangente, pautamo-nos especificamente pela reflexão sobre como um conjunto de cartas de Pestalozzi pode ser lido levando em consideração determinados elementos de sua escrita, bem como a inserção histórica dos temas ali tratados. Assim, temos como objeto de pesquisa a inscrição do educador no debate educacional de seu tempo histórico – últimas décadas do século XVIII e décadas iniciais do século XIX – especialmente no que se refere à questão do esclarecimento das classes populares. As epístolas que foram reunidas no livro *Cartas sobre educação Infantil* são compreendidas como elemento material que expressa a inscrição desse educador no contexto citado, e também rastros das intenções, ambições e relações de Pestalozzi. Através da análise de como a escrita e o conteúdo expressos nas cartas estão marcados por indícios de aspectos da relação entre os correspondentes na concretude histórica na qual se inseriam, e analisando também as abundantes figuras de mãe construídas nas cartas, discutindo as possíveis origens e implicações micro e macro históricas dessas imagens maternas na educação, dialogamos com os debates da literatura especializada que abordam os temas da Revolução Francesa, Ilustração e Romantismos; os temas históricos do esclarecimento popular, da escolarização das classes populares, os modelos de escolarização nos séculos XVIII e XIX, bem como a perspectiva dos educadores naturalistas, especificamente aspectos que relacionam Rousseau e Pestalozzi. São analisadas as imagens de mãe como espelho do próprio Pestalozzi, mãe reflexiva, mãe educável, a imagem de função materna e a mãe como detentora de um saber não-pedante. Nossas conclusões apontam para a compreensão de Pestalozzi como um sujeito que se apropria de forma singular da totalidade social, trazendo inovações para o pensamento educacional e expressando tendências culturais por vezes conflitantes do ponto de vista macro e micro histórico, evidenciando a descontinuidade dos níveis macro e micro da história na medida da própria descontinuidade da realidade, conforme apontado por Carlo Ginzburg.

Palavras-chave: Pestalozzi. Cartas. Romantismo. Escola moderna. Paradigma indiciário

ABSTRACT

Our research concerning the swiss-german educator Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) inspires itself from Carlo Ginzburg's methodological proposals for the construction of historical narrative from the strangeness of the sources, the evidential paradigm. We start this study by analyzing how the rhetorical structure and the topics of a group of letters - which were collected into a book entitled "Letters on early education" published in 1827 in London - present traces of intentions, ambitions and relations of this educator. The letters are comprehended as the material expression of Pestalozzi's insertion in the educational debate in last decades of 18th century and first decades of the 19th century, concerning the popular enlightenment. We also analyse the images of "mother" presented in the letters, microhistorical and macrohistorical roots and impacts of these images in the history of education. Through this analysis, we intend to establish a dialogue with specialized literature of History of Education field in the following topics: French Revolution, Enlightenment and Romanticism; Popular enlightenment and popular education; Schooling models in XVIII and XIX centuries and the perspective of naturalists educators, especially the theoretical relations between Rousseau and Pestalozzi. We analysed a set of five main images of mother: Identification between Pestalozzi and the mother or the mother as a reflection of Pestalozzi; the mother as a reflexive person; the mother as educable; the mother or mothering as a function; the mother as owner of a non-pedantic knowledge. The findings of this research point to an understanding of Pestalozzi as a subject who appropriates the social totality in a singular approach, bringing innovation to the educational thought and expressing sometimes conflicting cultural tendencies from microhistoric and macrohistoric points of view. These conclusions strengthen the theoretical perspective of the discontinuance of reality debated by Carlo Ginzburg.

Key words: Pestalozzi. Letters. Romanticism. Modern School. Evidential paradigm

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: Pestalozzi: uma história entre as dimensões macro-históricas europeias	14
1.1 Um método para a utopia rousseauiana	25
1.2 A proposta de uma educação afetiva entre a micro e a macro história: abordando os modelos escolares da modernidade	31
1.3 Pestalozzi e a figura feminina – investigando relações culturais e políticas no processo histórico através de uma questão de gênero	48
Capítulo 2. Leituras oblíquas para captar vestígios: O paradigma indiciário como perspectiva teórico-metodológica e sinais da concretude das relações nas Cartas sobre Educação Infantil	60
2.1 O uso das cartas como na pesquisa historiográfica	70
2.2 Lendo o texto na concretude do ato de se corresponder	71
2.3 As referências a testemunhos que Greaves teria feito em Yverdon	75
Capítulo 3. Imagens de mãe nas cartas: Sínteses microhistóricas de movimentos macrohistóricos	80
3.1 A mãe como espelho de Pestalozzi ou a identificação entre Pestalozzi e as mães	81
3.2 A mãe imagem de como educável	84
3.3 A função materna da educação	91
3.4 A imagem de mãe reflexiva	93
3.5 A imagem de mãe como detentora de um saber não pedante	95
Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas	104
APÊNDICES	109
APÊNDICE A – Tabulamento das cartas.....	110
APÊNDICE B - Tabulamento das imagens de mãe nas cartas.....	127

Introdução

O presente trabalho toma como objeto de análise as *Cartas sobre Educação Infantil* do educador e teórico suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Compreendemos as cartas de Pestalozzi como a expressão material da ação desse educador e intelectual direcionada a inscrever-se no debate educacional das últimas décadas do século XVIII e décadas iniciais do século XIX, especialmente no tópico do esclarecimento popular, que era intensamente abordado naquele período (HORLACHER, 2011a).

Cartas sobre Educação Infantil são um conjunto de epístolas que Pestalozzi redige, entre 1818 e 1819, dirigidas a James Pierpoint Greaves, que são publicadas como um livro em 1827 em Londres, pouco após a morte de Pestalozzi, sob o título de *Letters on early education*. Essa é a versão mais antiga disponível, dado que foi perdida a versão alemã, segundo afirma Quintana Cabanas (1998 in PESTALOZZI, 2006). A retradução das cartas para o alemão em 1924 levou o título de *Mutter und Kind*, e ficou conhecida na Itália como *Madre e figlio*, l'educazione dei bambini. A edição que temos disponível é a segunda versão em espanhol, intitulada *Cartas sobre educación infantil*, traduzida por José Maria Quintana Cabanas da edição alemã-suíça de 1924 e publicada pela primeira vez em Madri, em 1998 (QUINTANA CABANAS, 1998 in PESTALOZZI, 2006).

Apesar do formato epistolar, a coletânea completa de Pestalozzi forma um todo sistematizado e coerente, como um tratado. Greaves, amigo e admirador de Pestalozzi, teria visitado o instituto de Yverdon entre 1817 e 1822, em um contexto no qual, com o final do sistema continental em 1814, os ingleses começavam a viajar mais para o continente, alguns dos quais interessados no dito método pestalozziano. As *Cartas sobre educação infantil* foram escritas no período em que Pestalozzi, estando em Yverdon, já havia experimentado os maiores empreendimentos educacionais de sua vida (além do último citado, Stans, Neuhoff, Burgdorf e Clindy)¹.

Surgida de nosso interesse pelo educador Pestalozzi bem como por movimentos históricos de inovação educacional – temática por meio da qual viemos a conhecer essa figura histórica– essa pesquisa procurou trabalhar com as cartas em diferentes perspectivas antes de definirmos o um eixo específico específico de investigação. Nesse contexto justifica-se a elaboração de uma análise mais sistemática do documento, que buscamos realizar com o

¹ Temos acesso à terceira edição, de 2006, reimpressa em 2012 (CABANAS, 2006).

suporte da elaboração de uma tabela (Apêndice A). A partir do momento em que definimos nosso objeto de investigação, a imagem de mãe apresentadas nas cartas, direcionamos nosso olhar e nossa escrita sobre ele.

Entre os diversos escritos de Pestalozzi traduzidos para a língua espanhola – não tomamos contato com nenhuma obra desse autor publicada em língua portuguesa – escolhemos as *Cartas sobre Educação Infantil* como objeto para nossa análise interessados em dialogar com o crescente movimento de estudos baseados na interface entre história, educação e escrita epistolar. Além do uso das cartas como fonte historiográfica e da relação entre elas e biografias, autobiografias e escrita de si, de modo geral, no estudo da carta como suporte de comunicação, podemos encontrar indícios não desprezíveis que nos permitem realizar pesquisas sobre figuras históricas partindo da análise dos destinatários, da intenção da escrita, dos vocativos, da frequência de escrita, etc. (AGUIAR, 2012).

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve biografia destacando os empreendimentos educacionais, o desenvolvimento do pensamento e os mais conhecidos textos produzidos por Pestalozzi, procurando articular as ações desse educador a elementos mais específicos e mais gerais de seu contexto histórico. Também fazemos apontamentos sobre as discussões da literatura especializada acerca de imagens consolidadas pela historiografia da educação, em geral, e sobre o lugar designado para esse educador nessa historiografia, especificamente.

No segundo capítulo, retomamos as reflexões sobre o trabalho historiográfico, a memória social e sua forma científica, a historiografia, apresentadas por Jacques Le Goff, articulando-as a propostas e perspectivas de trabalho com documentos históricos em geral apresentadas por Carlo Ginzburg e, especificamente, ao trabalho a partir de epístolas, dialogando com a literatura especializada da área, com destaque para as considerações de Bastos, Cunha e Mignot (2002) e Galvão e Gotlib (2000). Ainda nesse capítulo, apresentamos o início de nossa análise das cartas destacando marcas do ato de se corresponder nas epístolas. Vocativos, referências a conhecimentos prévios, à concretude dos encontros entre os correspondentes, ao tipo de relação estabelecida entre eles e à instituição escolar que Pestalozzi dirigia na época da redação das cartas são analisados, buscando extrair desses elementos questões e interpretações pertinentes à melhor compreensão do documento histórico e das situações e intenções que caracterizavam Pestalozzi e Greaves na condição de produtores deste.

Na segunda perspectiva de análise das cartas, apresentada no terceiro capítulo, analisamos quais são as imagens de mãe nelas construídas, e discutimos, retomando alguns elementos históricos apontados no primeiro capítulo, como essas imagens surgem e como se posicionam nos contextos micro-histórico e macro-histórico nos quais estão inseridas.

Para analisar a estrutura e o conteúdo do documento apoiados no princípio de estranhamento das fontes proposto por Ginzburg, fizemos um fichamento de cada carta², facilitando a percepção do todo que formam as epístolas e a comparação entre os assuntos tratados, entre outros elementos. Nesse material consiste nosso Apêndice A. Ao enfocarmos, no prosseguimento do trabalho, a construção de imagens de mãe, procuramos destacar em quais cartas essas imagens estão em destaque e como elas podem ser sintetizadas. Esse trabalho está sistematizado no Apêndice B.

² As últimas cartas tiveram apenas uma breve descrição de seu assunto.

Capítulo 1: Pestalozzi: uma história entre as dimensões macro-históricas europeias

O presente capítulo, fruto de nossa pesquisa sobre a literatura especializada em Pestalozzi na área História da Educação, procura abordar a trajetória de vida desse educador, destacando suas produções literárias e sua atuação educacional em diálogo com o contexto da macro-história europeia nos séculos XVIII e XIX. Levamos em consideração a seleção de obras que alguns de seus intérpretes consideram as mais relevantes, entre as tantas escritas pelo autor, e também alguns eixos centrais de interpretação do contexto histórico europeu no qual as ações desse educador se inserem e são pesquisadas e debatidas na contemporaneidade.

Por um lado, as mudanças culturais expressas relacionadas aos processos da Revolução Francesa e da Restauração, sobretudo através das tendências culturais da Ilustração e do Romantismo, formam o quadro interpretativo amplo da expressão teórica de Pestalozzi. No plano educacional, o debate em torno do “esclarecimento” e da escolarização das camadas populares, entendido como fruto da “educacionalização dos problemas sociais” e como impulsionado pela consolidação dos estados-nação europeus, com a queda de Napoleão (TRÖHLER, 2014), assim como pela consolidação de novos modelos de intuições educativas na modernidade, são processos históricos amplos nos quais Pestalozzi se insere com uma proposta singular, herdeira da tradição de Rousseau da busca de uma “educação natural”, que veio a catalizar, por sua vez, o processo histórico de consolidação da escola moderna.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um teórico e educador da Suíça alemã, nascido em Zurique. Personalidade bastante reconhecida na Europa do século XIX pela direção do Instituto de Yverdon, onde colocava em prática suas propostas pedagógicas, ficou conhecido como o criador do “método pestalozziano”, muitas vezes chamado de “método intuitivo”. Seu nome e suas ideias estiveram em pauta na Europa, nos Estados Unidos, no Brasil e até na Índia colonial do século XIX. Pestalozzi foi um profícuo escritor: suas obras completas somam quarenta volumes. Os intérpretes e estudiosos do autor, em âmbito internacional, se enfileiram desde o início do século XIX até o início do século XXI.

Pestalozzi ficou órfão quando criança e foi educado por sua mãe e uma governanta, recebendo também muita influência de seu avô, pastor protestante. Na juventude, foi membro do grupo dos patriotas, de ideário republicano, que se entendia em luta contra a corrupção

dos poderes instituídos. Söetard (2010)³ destaca que Pestalozzi trabalhou em um contexto de um amplo movimento de renovação educacional em sua época, vinculado aos meios pietistas de Zurique, cujos membros se esforçavam em viver um “cristianismo prático”, longe da “religião do verbo”, das imposições dogmáticas e dos compromissos políticos.

Perspectivas educacionais, religiosas e políticas na Suíça do século XVIII estavam relacionadas, aponta Tröhler (2014), às reações sociais ao processo de capitalização da política na Europa deste século— ou seja, a influência cada vez maior e, sobretudo, mais evidente aos olhos dos intelectuais, dos grupos econômicos dominantes sobre a política. Uma expressão dessa reação foi renascimento de um ideal político denominado pela literatura especializada de “republicanismo clássico” ou “humanismo cívico”. Esse ideal político tem raízes na filosofia política antiga, renasceu no humanismo de Florença em torno de 1500 e formou o pano de fundo político da reforma de Zurique, cidade Natal de Pestalozzi, depois de 1520. Mais adiante, esse ideal influenciaria a fundação da Commonwealth da Inglaterra (1649-1660), bem como os puritanos que emigraram às colônias americanas, sendo uma presença marcante nos anos fundacionais dos Estados Unidos da América.

Foi em 1694, virada para o século XVIII, que se fundou o Banco da Inglaterra, no qual pessoas privadas poderiam investir no Estado. Na Suíça, em torno de 1750, a vida social do cantão de Zurique, cidade onde cresceu Pestalozzi, já se mostrava intensamente marcada pelo crescimento do capitalismo. Desde 1600, os prefeitos haviam deixado de ser artesãos e se tornaram negociantes ricos ou filhos de famílias ricas. Mudanças políticas no sistema de prefeitura e de corporações de ofício resultaram em uma maior oligarquização do poder político e aumentaram os privilégios dos cidadãos, habitantes da cidade, frente à população do campo. Além disso, a indústria artesanal do campo, que exigia poucos investimentos e era bastante estável, gerou uma grande reserva financeira para a cidade, cuja riqueza contrastava com a pobre economia das monarquias estrangeiras com suas cortes tão custosas e seus exércitos mercenários.

A demanda europeia por capital na metade do século XVIII seria atendida pela exportação de capital de Zurique, tanto que em 1754 criou-se uma comissão de empréstimos, originária do Bank Leu de Zurich (fundido em 2006 com o Credit Suisse), que pegava

³ Michel Söetard é reconhecido intérprete de Pestalozzi, publicou na revista educacional da UNESCO *Prospects* um artigo sobre o educador traduzido e incorporado pela coleção *Grandes Educadores* do Ministério da Educação brasileiro. É também presidente honorário do *Centre de documentation et de recherche* Pestalozzi. No site da instituição, está disponível a tese de doutorado do autor sobre Pestalozzi, em francês, defendida em 1978 e publicada em 1981. Esse é um documento que encontramos recentemente e não foi estudado até a publicação dessa dissertação.

dinheiro público e privado e investia em empréstimos a países estrangeiros e em plantações na América do Sul. Com o passar do tempo, os empréstimos diretos a países protestantes ameaçados pela Igreja Católica foram sendo substituídos por um sistema impessoal de contratos. Desse modo, o sistema monetário e de crédito havia se liberado do punho da república e se convertido em “capitalista”.

A comercialização da política oficial de Zurique se fazia visível na construção de edifícios novos para as corporações de ofício e outras instituições privadas, com orientações estéticas estrangeiras e luxuosas. Essa visibilidade veio acompanhada das críticas, as quais tinham como palavra-chave “luxo”, que desde a antiguidade se havia associado à debilidade, ao feminino, às paixões, e se opunha diametralmente ao ideal masculino de virtude politico-militar (TRÖHLER, 2014).

A raiz comum dessas críticas era o ideal patriótico, que foi desafiado com a pergunta: Como os jovens poder ser virtuosos se o entorno de sua socialização não o é? A comercialização e a oligarquização de Zurique eram vistas como uma decadência frente a um distante e idealizado passado, virtuoso e forte, uma traição aos heróis das batalhas pela liberdade na Suíça do século XIV, que, segundo os críticos, haviam dado sua vida de modo desinteressado e fraternal pela liberdade da pátria. O principal propagador dessa perspectiva era o historiador e professor da Academia de Zurique Johann Jacob Bodmer (1698-1783), que tinha grande reputação na Europa por sua produção literária e poética, e veio a ser o professor mais importante de Pestalozzi (TRÖHLER, 2014).

Os jovens estudantes, incendiados pelas leituras de Bodmer e outras sobre as grandes batalhas suíças pela liberdade, passaram a autodenominar-se “patriotas” e “filhos de Esparta”, com o ideal de salvar a cidade de maior decadência. Posteriormente, o grupo passou a chamar-se Sociedade Moral Política e Histórica, fundada em 1762. Pestalozzi entraria na Sociedade em 1764, mas ela seria extinta ao final daquele ano, continuando a existir clandestinamente.

O movimento estudantil ligado à Sociedade Moral Política e Histórica, que agitou a vida pública de Zurique entre 1762 e 1767, e as publicações de *O contrato social* e *Emílio*, ambas de Rousseau, em 1762, são dois fatos que, segundo Tröhler, teriam uma influência marcante sobre o jovem Pestalozzi.

Em 1769, Pestalozzi casou-se com Anna Shulthness, desagradando a família da mulher, já que Anna era mais velha e mais rica que o futuro esposo. Em suas cartas, os namorados trocavam comentários sobre os escritos de Rousseau, e foram morar no campo, em sua própria granja, em Neuhof, seguindo os conselhos do genebrino, cuja radicalidade do

conselho não consistia simplesmente em advogar uma vida bucólica, mas no sentido de viver com os habitantes sem privilégios e sem cidadania do campo (INCONTRI, 2006; TRÖHLER, 2014).

Mais maduro, Pestalozzi iria lidar com um ambiente histórico marcado pela revolução francesa, conforme destaca o trabalho de Peter Stadler (1991), da Universidade de Zurich, apresentado como artigo na revista *History of European Ideas*. O posicionamento de Pestalozzi perante a Revolução Francesa, abordado no artigo, é classificado como ambivalente.

Stadler (1991) destaca o fato de que Pestalozzi recebera, junto com outros dignatários estrangeiros, o prêmio da Assembleia Legislativa francesa em 26 de agosto de 1792. O massacre da guarda suíça havia ocorrido duas semanas antes, somente. Hesitante, Pestalozzi enviou uma carta de agradecimento apenas no final do ano. Um trecho da carta é citado, no qual o educador apresenta-se aos líderes franceses afirmando que “na área da educação popular, eu posso oferecer a luz como nenhum outro”, até o momento. Sobre essa apresentação, Stadler comenta:

Pestalozzi começa sua autopromoção [aos revolucionários franceses] exatamente onde havia parado em seus diálogos com os legisladores e os tribunais do despotismo esclarecido. Seria fácil, porém superficial, considerar isso simplesmente oportunismo. Como usual, ele tinha objetivos mais altos, nominalmente seus “objetivos finais”. Os poderosos do mundo, quaisquer que fossem e independente dos cargos que ocupassem, eram apenas instrumentos para Pestalozzi, instrumentos para a promoção da educação popular, que importava a ele sobre todas as coisas. A oferta não foi aceita, nem à época nem depois (STADLER, 1991, p.526, tradução nossa).

O principal resultado da intensa ocupação de Pestalozzi com a revolução francesa foi um tratado, que recebeu o título de “Sim ou não?”, que estava disponível em seu primeiro esboço em 1793, com o subtítulo “*Considerações de um homem livre sobre o quadro da mente civil da humanidade Europeia nas classes superiores e inferiores*”.

Stadler (1991) elogia o tratado de Pestalozzi, que, segundo o pesquisador, ao invés de conduzir o leitor por uma coleira, como o fazem em geral os tratados de política, desdobra em “efetivas dialéticas sentenças toda a contradição confrontando um julgamento cuidadoso dos grandes eventos contemporâneos” (STADLER, 1991, p.526, tradução nossa). Assim, para Pestalozzi, estaria claramente implicado que cada lado dos grupos em disputa possuía uma parcela de razão. “Dessa forma, a disputa sobre a justificativa ou a não-justificativa da Revolução deveria ser indefinidamente relativizada” (STADLER, 1991, p.526, tradução nossa).

Stadler (1991) cita um trecho de Pestalozzi no tratado “Sim ou não?” em que Pestalozzi inicia sua argumentação usando uma questão conservadora, ou pseudo-conservadora, que seria “É mesmo verdade que os desejos das classes inferiores de mudar sua situação são baseadas em conceitos românticos(...)?”. Assim, Pestalozzi usa o termo romântico em referência “à memória do bem-estar desfrutado por nossos pais”. Ao invés de usar uma argumentação centrada na natureza humana, foca na história, afirmando que a passagem do sistema feudal para o Estado Moderno gerou pobreza e exploração dos camponeses.

No tratado citado, Pestalozzi afirma tomar “o partido do povo”, e, embora veja a revolução como um grande desastre, elogia o envolvimento popular e condena os poderosos que, oprimindo os pobres, atuaram no processo de centralização de poder cujo ápice é verificado na imoralidade dos estados absolutistas. Stadler (1991) destaca que Pestalozzi, assim como, por exemplo, Tocqueville, é adepto de um método “estrutural” de análise, o que os leva a perceber continuidades nos padrões institucionais e políticos construídos no Antigo Regime e no processo revolucionário. Foi Hans Barth, em sua obra “A filosofia política de Pestalozzi”, quem apontou a conexão entre o educador genebrino e Tocqueville. Por fim, Stadler (1991), conclui: “Até mesmo Luís XIV aparece a Pestalozzi mais como a incorporação e a aceleração de um processo de centralização e acumulação de poder, o qual era, de qualquer forma, o padrão daqueles tempos” (STADLER, 1991, p. 528, tradução nossa).

Esse tratado de Pestalozzi circulou entre seus conhecidos, mas não foi publicado, no seu tempo, muito provavelmente em virtude da censura. Se tivesse publicado, afirma Stadler, Pestalozzi estaria no meio de uma polêmica discussão da qual se manteve afastado, “apesar de muitas suspeitas”. “A simpatia de muitos leitores teria sido perdida, ou ao menos passaria por um difícil teste” (STADLER, 1991, p. 530, tradução nossa).

No campo mais estritamente educacional, outras referências de Pestalozzi teriam sido as realizações dos Anabaptistas e dos Irmãos Morávios que em diversas regiões, e seguindo as trilhas deixadas em Halle pelos *Waisenhaus* de Francke, realizavam experiências de formação vinculadas ao trabalho agrícola e industrial, destaca Söetard (2000). Pestalozzi fundou seu primeiro empreendimento na fazenda de Neuhof, iniciado no começo de 1771 e falido em 1780 (QUINTANA CABANAS,1994; SÖETARD,2010; INCONTRI,2006; TRÖHLER, 2014).

Embora geralmente se atribua a falência a fatores externos, Pestalozzi constantemente atribuía a si mesmo a culpa pelo ocorrido. Ademais, tanto Incontri (2006) quanto Söetard (2010) entendem que o profícuo tempo após esse fracasso, que inclui a produção de três livros marcantes do pensamento pestalozziano, pode ser interpretado como um período de esforço para superar as inconsistências que levaram ao fracasso de Neuhof.

As obras que Pestalozzi escreveu no período entre o fim da experiência de Neuhof e o início do empreendimento educacional em Stans foram consideradas por Incontri (2006) as mais importantes das fases mais significativas do ponto de vista do desenvolvimento da antropologia pestalozziana: A obra filosófica *Abendstunden eines Einsiedlers - Crepúsculo de um eremita*; Os romances sociológicos *Lienhard und Gertrud - Leonardo e Gertrudes*, de grande sucesso editorial, publicados em quatro partes entre 1781 e 1797, retratando os problemas e sugerindo soluções para os camponeses do seu povo; e *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts - Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana*, de 1797. Quintana Cabanas (1988 in PESTALOZZI, 2006) considera que há nove obras principais de Pestalozzi, mas destaca três: *Leonardo e Gertrudes*; *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt - Como Gertrudes ensina seus filhos*, escrita em 1801, durante os trabalhos do educador em Burgdorf; e *Pestalozzi's Schwanengesang - O canto do cisne*, escrito em 1826 em Neuhof, pouco antes da morte do autor.

Em *Crepúsculos de um eremita (1780)*, Pestalozzi segue a trilha rousseauiana de apresentar o homem como naturalmente bom. Já no romance sociológico *Leonardo e Gertrudes*, o autor desloca sua análise para “a corrupção do homem na sociedade”, concluindo com a identificação “na própria estrutura psíquica do ser uma origem ou, ao menos, uma possibilidade de degeneração” (INCONTRI, 2006, p. 26). Segundo Söetard (2010), essa obra, de retrato da vida dos camponeses da época, incluindo as escolas nela propostas, é inspirada nas vivências do autor em Neuhof e também uma espécie de experiência simulada de educação.

Tröhler (2014) explica que a filosofia política de Pestalozzi em meados da década de 1790 se apoiava em um *topos* protestante, provavelmente transmitido por Fichte, que se baseava na compreensão de que os critérios morais não bastam para a integração social: é necessária a independência interior do homem. Tanto assim que Pestalozzi chega a comparar os primeiros cristãos a uma espécie de *sans-cullotes* morais, que, ao invés de matar, entregavam-se ao martírio.

A questão campesina era bastante vital para o educador, que em Neuhof entendia que era o sustento material da pessoa que permitiria que a liberdade, e, por consequência, qualquer virtude social se desenvolvesse, sendo, portanto, a independência econômica do indivíduo condição basilar para a vida republicana.

Em 1795, Pestalozzi envolveu-se em um conflito no qual se colocava como porta voz da população do campo de Zurique, que solicitava direitos melhores que aqueles que lhes haviam sido concedidos pelos habitantes da cidade. O educador termina mal-visto e insatisfeito com ambas as partes do conflito, pois, pelo lado dos representantes do campo, entendia que a falta de disposição na negociação do porta-voz da população mais pobre não beneficiava os mais desfavorecidos, mas sim a uma certa elite rural. Em meio a esse conflito Pestalozzi chegou a mudar de região, temendo por sua vida, e em seguida escreveria sua obra *Minhas Indagações sobre o curso da natureza no desenvolvimento da humanidade*⁴, lançada em 1797.

Incontri (2006) destaca *Minhas Indagações* como uma obra central para a compreensão de seu pensamento antropológico. Segundo a pesquisadora, dois fatos teriam marcado a vida e, conseqüentemente, as reflexões de Pestalozzi nessa obra. Em primeiro lugar, o destino trágico de seu único filho, Hans Jakob, com suas crises nervosas e sua morte prematura. Seguindo Rousseau, Pestalozzi educou seu filho até os doze anos longe da escola, alternando períodos de *laissez-faire* com fases de sobrecarga surpreendente de estudo. Com a desaprovação de familiares e amigos da educação feita pelo pai, posteriormente o garoto foi colocado para ser educado na casa do comerciante Battier, sem melhores resultados. Söetard (2010) considera o menino uma vítima do paradoxo de Rousseau, segundo o qual não se poderia formar o homem livre, natural, e o cidadão na mesma pessoa. Para Incontri, o caso de Hans Jakob trouxe a Pestalozzi

uma desconfiança dos sentimentos extremados, e, com isso, um declínio da sua fé ingênua no amor paterno como garantia absoluta de uma relação educacional, e uma consciência ainda mais aguda da fragilidade humana e da necessidade de se conhecer detalhadamente a estrutura psicológica do homem, para atuar sobre ele (INCONTRI, 2006, p. 59)

Em segundo lugar, a Revolução Francesa, em 1789, e a Revolução Suíça, em 1798, teriam trazido desilusões a Pestalozzi quanto ao despotismo esclarecido e aos democratas suíços – frente aos quais não soube defender suas opiniões, e os quais decepcionaram o educador, com suas lutas pelo interesse próprio (INCONTRI, 2006; SOËTARD, 2010).

4 Esta obra será chamada, daqui em diante, de "Minhas Indagações"

A obra *Minhas Indagações* marcaria o amadurecimento do pensamento de Pestalozzi e a compreensão teórica que orientou todos seus trabalhos práticos – em Stans, Burgdorf e Yverdon. Para Quintana Cabanas (2003 in PESTALOZZI,2003), essa obra é uma das mais importantes e fundamentais do autor, por apresentar a antropologia, a ética, a filosofia social e a filosofia da educação de Pestalozzi, informação corroborada por Incontri (2006).

Estando dividida em três capítulos, na primeira parte *de Minhas Indagações*, Pestalozzi trata de conceitos filosóficos elementares, como a liberdade, a justiça, a propriedade, autoridade, lei, lucro. Nesse capítulo, os seres humanos são apresentados como indivíduos egoístas, tendenciosos, parciais (*Parteimenschen*). Esses conceitos filosóficos entendidos como expressão das pessoas fragmentadas conduzem a nada mais que a desesperança política, gerada pelo que Pestalozzi denomina “contradição do homem”.

Na contramão da filosofia romântica alemã, o educador suíço reforça uma visão totalmente dessacralizada do Estado e das normas sociais, enxergando-os como mecanismos de repressão dos instintos, que pouco dizem respeito ao engajamento do ser no desenvolvimento moral autônomo (INCONTRI, 2006). “Como seres naturais e sociais, os seres humanos não podem senão pensar nos conceitos sociais fundamentais como formas de garantir seu bem estar individual” (TRÖHLER, 2014, p. 88, tradução nossa), sendo esse bem-estar individual procurado em virtude do cego e poderoso instinto natural, animal, de conservação pessoal.

O segundo capítulo explicita a teoria antropológica pestalozziana, denominada por Incontri (2006) teoria dos três estados. A teoria dos três estados é apresentada como um modelo de entendimento do desenvolvimento da criança, do desenvolvimento moral humano, do devir da história, e também como três instâncias da psique humana (por isso alguns intérpretes investigam suas aproximações com Freud). Essa natureza tripla do ser humano é a origem da contradição social explicitada no primeiro capítulo, contradição entre as dimensões natural e social do ser humano. O consenso político que beneficie a todos, que seria impossível de ser obtido no estado das pessoas fragmentadas, é possível na medida em que o ser humano possui também uma natureza moral, independente do desejo animal e das circunstâncias sociais (INCONTRI, 2006; TRÖHLER, 2014).

Os conceitos filosóficos citados anteriormente são, nesse contexto, reinterpretados no terceiro capítulo, tendo como ponto de vista um ser humano cujo desenvolvimento moral está amadurecido. Mesmo que ainda pouco desenvolvida, em *Minhas Indagações* já se apresenta uma teoria educacional segundo a qual a educação natural, ou seja, o movimento natural e a

educação física, se iniciam na idade infantil; a segunda educação se caracteriza pela vida social, pelo aprendizado profissional e pela limitação do egoísmo pela lei. Já a semente da terceira educação, a moral, é plantada com o amor da família e termina com a moralidade constituída na “fase superior do desenvolvimento”, a idade do “maestro artesão” (*Meisteralter*), cuja atitude perante a vida social é benevolente, não egoísta (TRÖHLER,2014).

Observa-se que, após a escrita de tal trabalho, Pestalozzi empreende uma experiência de educação social, nos termos usados por Quintana Cabanas (1994 in QUINTANA CABANAS, 1994), com os órfãos atingidos pela guerra da revolução Helvética em Stans, capital do Cantão de Nidwalder, que não aceitara a nova ordem política e sofrera por isso uma ação militar. Como consequência da Revolução Francesa, a República Helvética foi declarada na Suíça em 1798, sendo precedida de vários golpes locais, com as principais demandas sendo mudanças na demarcação de territórios, abolição de privilégios econômicos e de outros tipos e igualdade política para todos os cidadãos.

Citando um estudo de Daniel Tröhler (2006), Horlacher (2011a) argumenta que o trabalho que Pestalozzi realizou, durante seis meses do ano de 1798 em Stans, e a posterior descrição de sua ação em *Stanserbrief* – Cartas de Stans – foram a base da fama e da admiração que Pestalozzi receberia depois por parte da historiografia educacional, e também base da legitimação prática daquilo que o educador chamaria de “O método”. A questão da educação profissional não é abandonada em Stans, mas a “educação moral elemental” ganha proeminência nessa carta, parcialmente traduzida por Incontri para a língua portuguesa (2006).

A próxima experiência educacional de Pestalozzi ocorreu em Burgdorf, onde permaneceu entre 1799 e 1804. No curso das Guerras Napoleônicas a ocorrência da Revolução Helvética foi acompanhada de uma série de medidas institucionais que buscavam legitimar o novo governo. Junto com uma nova constituição e um novo código penal que substituiu diversos regulamentos medievais, a extensão da escolarização básica era uma questão primordial para a legitimação da República Helvética, destaca Horlacher (2011a), na medida em que a educação era considerada pré-requisito para a participação política dos cidadãos. Com esse propósito, o governo buscava estabelecer uma instituição de treinamento de professores em Burgdorf, no cantão de Bern, tendo como diretor o teólogo Johann Rudolf Fischer (1772-1800), que havia sido membro da equipe do ministro responsável pela educação escolar Philipp Albert Stapfer (1766-1840).

Entretanto, antes que pudesse assumir sua posição, Fischer falece, e, destaca Horlacher (2011b), um dos prestigiosos projetos do novo governo não poderia sofrer a sina de tornar-se de imediato um fracasso. Destaca a autora que Pestalozzi foi lembrado pelos dirigentes da República Helvética como um nome possível para dirigir Burgdorf por vários motivos: já havia mostrado simpatia a reformas políticas e apoiado o novo governo com suas publicações no passado e era considerado desde a década 1780 um “defensor das classes desfavorecidas”, com a publicação de *Lienhard und Gertrud* (1781) e com o trabalho no orfanato de Stans entre 1798 e 1799, que encabeçou sob o convite do governo helvético (INCONTRI, 2006).

Nos anos seguintes a 1799, as instituições educacionais dirigidas por Pestalozzi tornaram-se locais extremamente citados e visitados dentro do contexto temático da reforma escolar e da formação de professores (HORLACHER, 2011b, p.5). As publicações do autor e as descrições de visitantes dos institutos em revistas e outros meios faziam aumentar cada vez mais o número de governos enviando professores para formarem-se com Pestalozzi, buscando descobrir como a grande massa populacional poderia ser escolarizada de forma rápida, eficiente e menos custosa, assim contribuindo para o ideal da modernização dos estados-nação independentes.

Pestalozzi teria se inserido no debate sobre educação popular também com um tratado, provavelmente escrito em 1806, mas não publicado durante sua vida, denominado *Um diálogo sobre esclarecimento popular e educação popular*, no qual o próprio instituto de Yverdon era apresentado como uma solução para a questão do esclarecimento popular⁵.

Dentro desse debate sobre educação popular, livros-texto foram um tipo de material de apoio preconizado por Pestalozzi, e, segundo Horlacher (2011a), o educador sempre foi mais ou menos consciente do fato de que o desenvolvimento desses materiais seria fundamental para o estabelecimento de seu método, inclusive entre professores que buscavam aplicá-lo fora de Yverdon. Nesse contexto, a autora cita trechos do livro didático *Natürlicher Schulmeister – Mestre-escola natural* – um livro para o ensino de crianças pequenas em todas as matérias, escrito entre 1803 e 1804, mas que não foi publicado durante a vida do autor. Na introdução dessa obra, Pestalozzi endereça-o “às classes mais baixas da Helvética”, buscando “remediar” o “profundo atraso” destas. Ao mesmo tempo, o livro dirigia-se às mães, que eram elas mesmas incapazes ou pouco capazes nas dimensões da leitura e da aritmética, e seriam, portanto, introduzidas nessas artes junto com suas crianças.

⁵ O tratado está publicado nas obras completas de Pestalozzi. Cf. “Ein Gespräch über Volsaufklärung und Volksbildung (1806) in Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, Band 18. Berlin: De Gruyter, 1943.

Se por um lado, as melhores condições de replicabilidade do método fora de Burgdorf, bem como o uso da renda obtida com os livros-texto para manutenção do instituto era algo que o educador tinha em mente, ao tratar-se da questão da educação popular, um dos argumentos de Pestalozzi era que todas as pessoas deveriam prover-se de certo repertório linguístico, através do qual seriam ajudadas a inserir-se na vida pública. Horlacher (2011a) destaca que considerações similares a essas são ainda fundamentais para o contemporâneo debate sobre letramento.

Em 1800, foi publicado um “memorando”, explica Horlacher (2011a), intitulado *O método*, e, em 1801, Pestalozzi produziu sua obra mais sistemática, na qual estão colocados os princípios de seu método, segundo aponta Quintana Cabanas, intitulada *Como Gertrudes ensina seus filhos*. Esta constituiu-se por quatorze cartas sobre a instrução elementar dirigidas a seu amigo e editor de Zurique Heinrich Gessner. Ao contrário do que indica o título – forçado pelo editor para divulgar a obra atrelada ao sucesso do romance *Leonardo e Gertrudes* – essa obra constitui uma tentativa de divulgar uma visão histórica e sistemática do desenvolvimento do método de ensino que Pestalozzi teria criado em Burgdorf. Ela era dirigida aos mestres em sua prática de ensino escolar. Entretanto, Gertrudes teria sido constituída no mito da mãe educadora, o protótipo do agente educacional (QUINTANA CABANAS, 2009 in PESTALOZZI, 2009).

As quatro primeiras cartas, de caráter biográfico, relacionam as duras experiências vitais e a ingenuidade inicial do educador à “descoberta” do curso natural da educação. As outras dez cartas expõem esse “curso natural”, sendo as últimas cinco focadas no desenvolvimento cognitivo. O princípio de naturalidade, para Pestalozzi, é deduzido do fato de as pessoas estarem sempre inseridas no contexto concreto, com o qual e mediante o qual podem aprender. Essa circunstância, em termos educativos, é chamada de “impresión de los sentidos” ou observación, em espanhol; *Anschauung*, em alemão, e muitas vezes foi relacionada ao termo como intuitiva, em português (TRÖHLER, 2014), mas traduzida por Incontri (2006) por perceptiva.

A imagem da mãe educadora também está presente em *Como Gertrudes ensina seus filhos*: nesse texto já está explícita a ideia de que a relação mãe e filho desperta os sentimentos que serão a base do sentimento religioso e da moralidade. Assim como é necessária uma certa ordem para apresentar o mundo à percepção da criança, as mães devem agir de tal forma que elas não conheçam o mundo corrompido: “Con el telón de fondo de un mundo completamente corrupto, el bien del mundo – la republica de la virtud – está en manos de las (afectuosas)

madres” (TRÖHLER, 2014, p.106). Assim o pesquisador continua sua interpretação: “la educacionalización de los problemas sociales es básicamente una cuestión materna” (TRÖHLER, 2014, p.106).

A falta de subvenções governamentais e o desacordo entre os propósitos do instituto de Burgdorf obrigam Pestalozzi a abandoná-lo. Assim, o educador transfere-se para Yverdon, na extremidade sul do lago de Neuchâtel, na Suíça francesa. O instituto de Neufchâtel, também referido como Instituto de Yverdon, é aberto em 1805. Nos anos seguintes, um instituto para a educação de meninas, outro para crianças das classes populares⁶ e uma quarta instituição para crianças chamadas à época de “surdas-mudas” seriam abertos por colaboradores de Pestalozzi, relata o Centre de documentation et de recherche Pestalozzi (2017)⁷. Só o Instituto para rapazes chega a reunir cerca de 150 pensionistas e durante alguns anos goza de extraordinária celebridade na Suíça e no exterior, mas após dez anos de existência inicia seu declínio, tendo sido fechado em 1825 (INCONTRI, 2006).

Outra obra destacada por Quintana Cabanas (1988 in PESTALOZZI, 2006) é *O Canto do Cisne*: uma obra produzida por Pestalozzi um ano antes de sua morte, com sistemáticas considerações sobre as visões do sobre educação elementar, além de um grande trecho autobiográfico.

1.1 Um método para a utopia rousseuniana

O pensamento filosófico de Pestalozzi com respeito à educação pode ser descrito a partir de seu diálogo com Rousseau, que deu um impulso decisivo ao educador suíço o qual durante toda sua vida teve *Emílio* como livro de cabeceira. No artigo *Pestalozzi ou la volonté d'utopie en éducation*, Söetard (2003) argumenta que Pestalozzi, inicialmente um discípulo de Rousseau, teve de rever a filosofia do genebrino para alcançar efetividade dentro do mundo que este último enfrentava e dentro dos objetivos que pretendia. Assim, a desconstrução da

⁶ O Instituto de Clindy, voltado à população pobre, parecia corresponder aos ideais de Pestalozzi, que escrevera em 1807 a Rosette Kasthofer, provavelmente com referência a Yverdon "O que eu tenho aqui não é o que eu quero: procurei um instituto para os pobres e eu sempre procuro isso; É somente a esse fim que meu coração é dirigido". Clindy trazia um custo financeiro adicional e, após um ano de atividade, fechou suas portas e os alunos se juntaram aos do castelo de Yverdon (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA PESTALOZZI, 2017).

⁷ O Centro de Documentação e Pesquisa Pestalozzi em Yverdon foi fundado em 1977 com o objetivo de suscitar e manter o interesse público e a discussão científica sobre Pestalozzi, sua vida, sua obra, instituições educativas em geral, e também valorizar e difundir textos em francês de ou sobre o educador. O Centro é apoiado em suas ações por um conselho científico permanente, do qual Daniel Tröhler é membro, e é presidido honorariamente por Michel Söetard. As informações que citamos são referentes ao site do Centro de Documentação.

utopia de Emílio fez Pestalozzi construir sua própria utopia, que permeia toda sua teoria educacional.

Um ano antes de sua morte, Pestalozzi falava de Rousseau como o “centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação”, aquele que “quebrou as correntes do espírito e devolveu a criança a si mesma, e a educação à criança e à natureza humana” (PESTALOZZI, 1767, p. 319 in SÖETARD, 2010, p.2)⁸. O objetivo básico de Pestalozzi era, como ele escreveu em 1774, no seu diário sobre a educação de seu filho Jacob, “reunir novamente o que Rousseau separou” (SÖETARD, 2010, p.15): a liberdade e a obrigação, o desejo natural e a lei de todos para todos.

As considerações que citamos a seguir procuram destacar que há uma continuidade entre a denúncia de Rousseau da sociedade corrompida e aquela feita pelos jovens patriotas, companheiros do futuro educador suíço. Apesar de ser reconhecido, sobretudo, como filósofo da política, o tema da educação ganhou, na apreciação de Rousseau, cada vez maior importância no decorrer de sua vida. Com uma filosofia da história linear e pessimista, expressa pelos seus dois primeiros *Discursos*, “ao pessimismo histórico contrapõe-se um otimismo antropológico” (SALINAS FORTES, 1989, p.78), e o autor apresenta como propostas de reconstrução social o *Contrato social*, que trata do problema da organização política global da sociedade, e *Emílio ou Da Educação*, que trata “das possibilidades pedagógicas de livrar o indivíduo da corrupção circundante” (SALINAS FORTES, 1989, p.79).

Lowy e Sayre destacam que a crítica à capitalização da vida em sociedade já estava presente em Rousseau, e vejamos em que termos o filósofo refere-se aos genebrinos, em 1764, em *Cartas escritas da Montanha*:

Os povos antigos não são mais um modelo para os modernos; sob todos os aspectos eles lhes são muito estranhos. Sobretudo vós, genebrinos, ficai em vosso lugar, não ides aos objetos elevados que se vos apresentam para vos esconder o abismo que se cava diante de vós. Vós não sois romanos, nem espartanos, nem mesmo sois atenienses. Abandonai esses grandes nomes que não vos cabem. Vós sois mercadores, artistas, burgueses, sempre ocupados com vossos interesses particulares, com vosso trabalho, vosso comércio, vosso ganho, pessoas para as quais a própria liberdade é apenas um meio de

⁸ Pestalozzi, J. H. *Méthode théoriques et pratique*. SW, v. 28, p. 319, 1767. (texto publicado em francês por Pestalozzi).

adquirir sem obstáculo e possuir em segurança (ROUSSEAU, 1964, p.880-888, *apud* BARROS, 2000, s/p)⁹.

A citação que destacamos evidencia como Rousseau utiliza os antigos como uma referência de valor positivo de vida social e política, criticando a corrupção “burguesa” da sociedade moderna, traço típico do republicanismo clássico que abraçaram os jovens patriotas de Zurique, que não por acaso também se autodenominavam “filhos de Esparta” (TRÖHLER, 2014). Pestalozzi, por sua vez, viria a desejar ardentemente concretizar a saída educacional preconizada pelo filósofo genebrino.

Entretanto, “o próprio Rousseau havia destacado que essa coexistência ideal quebraria inevitavelmente a primeira tentativa de realização” (SÖETARD, 2010, p.15). Pestalozzi também exemplificaria, afirma Söetard, através das dificuldades vividas na educação com seu filho Jacob e com o fracasso de seu projeto em Neuhof o paradoxo exposto no Livro I do Emílio: que não podem ser unidos em um mesmo projeto a educação do homem (livre) e a do cidadão (utilizável).

A estas duas concepções de homem já proclamadas por Rousseau se vinculam outros tantos projetos educativos. Mas, já em 1790, segundo Söetard (2010), Pestalozzi percebe que esses dois objetivos, em realidade, se enraízam em uma mesma ilusão: pretender-se definir a priori as “necessidades essenciais” do homem neste mundo e os critérios de sua “dignidade interior” no outro.

Assim, se a educação deve se satisfazer em realizar um tipo de homem definido fora de si mesma, ela só pode ter um sentido acessório. Pestalozzi se nega a que ela funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado, seja real ou ideal: ela será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, “uma obra de si mesmo” (SÖETARD, 2010).

Horlarcher (2011a) argumenta que os trabalhos de Pestalozzi *O Método* (1800) e *Como Gertrudes educa seus filhos* (1801), publicados quando o educador atuava em Burgdorf, estão relacionados à expectativa que governos e atores públicos envolvidos com educação possuíam de que o método pestalozziano possibilitasse a escolarização “de forma natural”, ou seja, de forma simples, rápida e econômica. A “psicologização” do ensino advogada em “O método” também significaria um tipo de abordagem do desenvolvimento cognitivo, assim como o ajuste do indivíduo às circunstâncias sociais, em “uma clara visão

⁹ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Oeuvres Complètes*. Pleiade, 1964, t. III, Lettres Écrites de la Montagne, 9ème, pp. 880-88. Tradução de Roque Spencer Maciel de Barros e Gilda Naécia Maciel de Barros

protestante de redenção na Terra” (HORLACHER, 2011a, p. 68, tradução nossa). Observa-se na interpretação de Horlacher (2011a) uma constração ao entendimento de Söetard (2010) de que se observa em Pestalozzi a proposta de autonomia como objetivo educacional.

Um trabalho anterior de Horlacher (2006)¹⁰, junto com os de Fritz Osterwalder (2008)¹¹ e Daniel Tröhler (2002)¹² também são destacados para sublinhar que, ao usar o termo “método”, Pestalozzi estava, de fato, munindo-se de “uma das palavras mágicas de seu tempo” (HORLACHER, 2011a, p.68, tradução nossa), o que fez com que um dos membros do Comitê da Educação Popular elogiasse o educador ao dizer que este iria “mecanizar a educação”, ou seja, transformar a arte de ensinar em algo “simples, rápido e econômico” (HORLACHER, 2011a, p. 68, tradução nossa).

Mas o que seria, afinal, o chamado método de Pestalozzi? Assim explica Horlacher (2011b), resgatando o ponto de vista daqueles sujeitos que se interessaram pelo trabalho do educador:

De acordo com unânimes afirmações dos observadores, o que faz o método de Pestalozzi especial é o seu suporte aos poderes/habilidades básicos da criança, o que precede o aprendizado da leitura, escrita e cálculo. Nesse contexto isso significa a clarificação dos termos e a estruturação dos objetos de acordo com um sistema. O desenvolvimento da mente é visto de forma análoga ao desenvolvimento das leis da natureza física. É por isso que o ensino elementar, o desenvolvimento das habilidades de linguagem, a competência de reconhecer e criar formas, e a capacidade de calcular, são consideradas de particular importância (HORLACHER, 2011b,p.7, tradução nossa)

¹⁰ Rebekka Horlacher, “‘Methode’ als Zauberwort für Schulentwicklung: die Wahrnehmung Pestalozzis im philosophischen, schulpädagogischen und bildungspolitischen Diskurs des beginnenden 19. Jahrhunderts, aufgearbeitet anhand dreier ausgewählter Beispiele,” *Paedagogica Historica* 42, no. 6 (2006): 751–68.

Tradução nossa: Rebekka Horlacher, "Método" como uma palavra mágica para o desenvolvimento escolar: a percepção de Pestalozzi no discurso filosófico, educacional e político-escolar do início do século 19, elaborada com base em três exemplos selecionados, "Paedagogica Historica 42, n. 6 (2006): 751-68.

¹¹ Fritz Osterwalder, “Die Methode Pestalozzis – Wahrnehmung, Ordnung und Erlösung,” in Johann Heinrich Pestalozzi, *Schriften zur ‘Methode’* (Zürich: Pestalozzianum, 2008), 7–42 – Tradução nossa: Fritz Osterwalder, “O método Pestalozzi - percepção, ordem e salvação”, em Johann Heinrich Pestalozzi, *escritos sobre o 'método'* (Zurique: Pestalozzianum, 2008), 7-42.

¹² Daniel Tröhler, “‘Methode’ um 1800: Ein Zauberwort als kulturelles Phänomen und die Rolle Pestalozzis,” in *Der historische Kontext zu Pestalozzis ‘Methode’: Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert*, ed. Daniel Tröhler, Simone Zurbuchen, and Jürgen Oelkers (Bern: Haupt, 2002), 9–30. Tradução nossa: Daniel Tröhler, "'Método' por volta de 1800: Uma palavra mágica como um fenômeno cultural e o papel de Pestalozzi," em *O contexto histórico para o método de Pestalozzi': Conceitos e expectativas no século XVIII*, ed (Berna: Haupt, 2002), 9-30.

Söetard, por sua vez, procura definir o método a partir de três elementos constitutivos da educação primária:

Sem dúvida, se houvesse que explicar aos que praticam a pedagogia como se aplicava esse espírito do método nos institutos de Pestalozzi se poder-se-ia estudar de que maneira se articulam, no centro do processo, três elementos: o coração, a cabeça e a mão (Herz, Kopf, Hand). Não se trata de três “partes” do homem, nem sequer de três “faculdades”, mas de três pontos de vista sobre uma mesma e única humanidade em ação de autonomia (SOËTARD, 2010, p.24)

Söetard que, em consonância com Incontri (2006), considera Pestalozzi “pai da psicologia moderna”, explica que a grande atualidade do método de Pestalozzi consiste em seu espírito, termo já utilizado na citação que destacamos anteriormente. O pesquisador francês evidencia que técnicas e materiais, mesmo em Yverdon, eram emprestadas de outros contextos pedagógicos, e que

o próprio Pestalozzi admitiu haver se equivocado completamente ao elaborar determinadas técnicas, em particular para a aprendizagem da língua, e não hesitou em introduzir mudanças radicais no método de ensino em qualquer momento (SÖETARD, 2010, p.22)

Não obstante, “praticamente todos os pedagogos práticos dos séculos XIX e XX consideraram esse trabalho como se fora de uma fonte, e referiram-se a ela constantemente, a despeito de suas dificuldades e fracassos” (SOËTARD, 2010, p.22), então qual seria essa originalidade? O método, que é o projeto pedagógico de toda a obra de Pestalozzi em seus três institutos, afirma Söetard, consiste também em

observar a natureza infantil, para extrair as leis próprias de seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança... (SÖETARD, 2010, p.22)

Mas esses aspectos, que seriam posteriormente desenvolvidos por Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, são menos originais se comparados ao postulado de forjamento da autonomia através do processo educativo. Orientar o conhecimento de técnicas, materiais e relações interpessoais para a criação de autonomia é uma proposta pedagógica em acordo com a concepção antropológica pestalozziana apresentada por Incontri (2006): O homem no estado natural como fruto da natureza; o homem no estado social como produto social; e, por fim, o indivíduo do estado moral como fruto de si mesmo. Esses estados podem ser compreendidos no aluno, tanto como instâncias constitutivas da psique humana como estágios de desenvolvimento do educando. Nesse quadro explica-se um trecho das obras completas de

Pestalozzi citado por Söetard (2010) no qual o educador afirma que chega um tempo em que o estudante irá prescindir de técnicas e caminhar por si mesmo.

Söetard reforça a visão de continuidade entre o projeto educativo familiar e escolar:

Estes três elementos concorrem assim na produção da força autônoma em cada um dos interessados: a parte razoável garante a universalidade da natureza humana, a parte sensível garante sua particularidade radical, ainda que a contradição entre ambas libere por sua vez o poder essencialmente humano de levar a cabo uma ação que constitua a personalidade autônoma. Cabe assinalar também que este processo se desenvolve integralmente dentro do contexto da sociedade, na medida em que esta modela a razão humana e é objeto da insatisfação essencial dos interessados. O professor, e muito antes o pai e a mãe atuam como educadores, ocupam uma posição especial no ponto do encontro, entre o desejo sensível e a razão social na criança. Nesse período decisivo, têm o poder de estimular o desenvolvimento da força autônoma ou de impedi-lo talvez para toda a vida. Tal é a imensa responsabilidade moral do pedagogo. (SÖETARD, 2010, p.25)

Para exemplificar como esse princípio metodológico rotulado como “cabeça, coração, mãos” se concretizaria nas práticas educacionais, Söetard (2010) descreve:

Para que esta responsabilidade possa ser exercida será essencial que o pedagogo, quaisquer que sejam a matéria e a época de sua ação, seja qual for a matéria didática de que se ocupe, saiba manter o equilíbrio entre os três componentes do método. Isto significa que dentro da instituição escolar não basta distribuir harmoniosamente as diferentes disciplinas entre o polo intelectual, o polo sensível (artístico) e o polo técnico; cada docente deverá se esforçar em aplicar, em cada uma das etapas pedagógicas, os três elementos em torno dos quais se articula o desenvolvimento da força autônoma: o professor de educação física prestará atenção ao domínio intelectual dos exercícios ao mesmo tempo que a sua repercussão sensível na criança, enquanto que o professor de matemática tratará de não perder de vista a relação de sua matéria com a existência concreta das crianças e de sua aplicação autônoma em um momento do processo pedagógico... Pestalozzi não para de repetir que se trata de um equilíbrio que nunca se adquire definitivamente e que pode ser quebrado em qualquer momento para alimentar uma das três “bestialidades” da cabeça, do coração e da mão. (SÖETARD, 2010, pp.25-26)

A educação encontra, assim, seu sentido no projeto de autonomia. Mas Pestalozzi se reafirma que o conteúdo profundo desta palavra, tão estimada pelo idealismo alemão, não se resumiria em um novo conceito humanista em nome do qual se continuaria, na prática, escarnecendo a dignidade humana. Para o autor de *Investigações*, a autonomia só é real na medida em que não cessa de fazer-se entre as mãos dos envolvidos (SÖETARD,2010).

Pestalozzi colocaria, assim, as bases de um lugar que, entre a família, sempre mais ou menos envolvida em seus interesses privados, e a sociedade civil, cada vez mais acuada pelas exigências desumanas da racionalidade econômica, deveria não só fomentar na criança a

passagem de um universo ao outro, mas também contribuir para a constituição dessa liberdade autônoma que não pode estar garantida nem exclusivamente pela natureza nem exclusivamente pelo direito: esse lugar é a escola. O ideal seria, de fato, que os pais se tornassem educadores em iguais condições dos artesãos do bem comum; mas “sendo o que é a evolução da célula familiar” (SÖETARD, 2010, pp.19-20) a escola, como lugar da educação, deveria desempenhar uma função cada vez mais importante na sociedade civilizada.

A tarefa pedagógica da escola, para Pestalozzi, é aplicar uma prática específica que não se conforme em transmitir às jovens gerações as exigências da civilização, mas que se organize de tal maneira que os interessados possam construir sua liberdade autônoma. “Nem simples prolongação da ordem familiar, nem simples lugar de reprodução da ordem social, a escola deverá manifestar sua ordem própria através da obra pedagógica: este será todo o sentido do Método” (SÖETARD,2010,p.20).

1.2 A proposta de uma educação afetiva entre a micro e a macro história: abordando os modelos escolares da modernidade

Pesquisar a trajetória de uma figura que mesmo no Brasil é reconhecida como uma relevante personagem da história da educação significa enfrentarmos o fato de que, como Mirian Warde (1990) aponta, a constituição das disciplinas de História e Filosofia da Educação na literatura especializada, nos institutos relacionados à educação e nos cursos de formação do magistério brasileiros no início do século XX legou a essas disciplinas o papel estrito de edificação moral, com o objetivo de transmitir ensinamentos doutrinários e justificar situações políticas do presente no qual incidiam.

Nesse contexto, as narrativas históriográficas educacionais se afastavam do rigor que já ia se constituindo nas práticas gerais de pesquisa historiográfica em geral, e projetavam uma imagem da história da educação pouco crítica e, além disso, legitimadora de interesses específicos. Também o trabalho de Aguiar (2012) discute as denominações dos grandes e pequenos educadores na História da Educação, evidenciando o papel dos historiadores, das quantidades de fontes disponíveis e do acesso a esses materiais como elementos que influenciam na dilatação ou na redução de certos fenômenos e personagens na constituição da memória educacional. Dialoga com essas perspectivas a proposta de Tröhler (2014), que aborda a problemática da figura de Pestalozzi no contexto histórico que o elegeu como “pai da

escola moderna”, tensionando essa imagem apropriada por diferentes grupos sociais em seus contextos (TRÖLER, 2014). Esses trabalhos apontam a necessidade de voltarmos, como historiadores e educadores, a reflexões sobre a realidade histórica e a construção da memória histórica educacional, e, nesse sentido, tensionamos algumas proposições sobre essa imagem, com a consciência de que não esgotaremos o assunto.

Pestalozzi foi, junto com Rousseau, considerado durante mais de cento e cinquenta anos a referência da escola moderna. Ainda que nas últimas décadas tal afirmação já não se faça de modo tão frequente nem absoluto, foi muito comum atribuir-se a Rousseau um giro educacional na direção da criança e suas necessidades, e a Pestalozzi a canalização dessa perspectiva para a prática escolar (TRÖHLER, 2014).

Tröhler (2014) chama a atenção para o fato de que Pestalozzi, escritor relativamente bem sucedido, considerou-se durante certo tempo um educador fracassado, mas recebeu, posteriormente, muita visibilidade. Essa mudança o pesquisador associa não apenas às qualidades do trabalho do educador, mas também ao fenômeno histórico do processo de educacionalização das questões sociais em que ele estava imerso.

O fato de Pestalozzi enfatizar o papel educacional da mãe em seus escritos, por exemplo, é encarado por Tröhler (2014) como um paradoxo: Como um educador que não dirigiu nenhuma instituição parecida com a Escola Moderna, não desempenhou nenhum papel essencial no desenvolvimento do currículo moderno, nem desenvolveu nenhum sistema de ensino aplicável e, sobretudo, cujo objetivo era enfatizar a relação amorosa entre mães e filhos, tornou-se referência para a formação de professores?

O contexto europeu de educacionalização dos problemas sociais seria responsável pelo crescimento relevante da rede de pessoas interessadas em educação e no método Pestalozzi como uma saída para um futuro “em paz, com educação e religioso”. O documento que exemplifica com excelência aquilo que Tröhler (2014) denomina “educacionalização dos problemas sociais” é *Os Discursos à nação alemã* de Fichte, de 1808. Nesse documento, a educação aparece como o principal meio de salvar a nação alemã e a humanidade do “estado de completo pecado”. Nos *Discursos*, Fichte também protesta contra a humilhação que os franceses haviam infligido aos alemães com a dissolução do Sacro Império Romano Germânico por Napoleão em 1806.

A movimentação alemã em torno da educação se expressava também através de uma efusão de publicações sobre o tema. As revistas eram entendidas como um meio de ajudar os professores, a maioria delas publicadas por teólogos protestantes ou filhos de pastores, em um

contexto histórico no qual não existia uma educação formal voltada especificamente para a formação do professor.

A grande preocupação expressa nesses periódicos era a educação popular, ou seja, a escolarização sistemática das classes mais baixas, considerando que “no se trataba aún de introducir un sistema escolar bien definido y regido por principios de meritocracia, lo cual solo sería posible después de que concluyera el reinado de Napoleón em las naciones-Estado legitimadas por constituciones” (TRÖHLER, 2014, p. 128). Uma revista típica da época, publicada a partir de 1786, intitulada *Taschenbook für Teutsche Schulmeister* – Cadernos para professores alemães - foi consultada por Tröhler (2014) e afirma que sua própria publicação figurava entre uma estimativa de 300 a 500 materiais do gênero apenas na Alemanha.

Em que pese o termo “o método” ou “o método Pestalozzi” ter sido referido pelo próprio educador, essa expressão não foi cunhada e divulgada por ele mesmo, mas por Philipp Albert Stapfer (1766-1840), que, enquanto ministro helvético, tinha a missão de estabelecer um novo sistema escolar em meio à agitação política e da guerra e à situação dos cofres públicos vazios, em um ambiente sem método educativo moderno ou corpo docente formado para novas escolas.

A Sociedade de Amigos da Educação fundada em 1800 por Stapfer foi responsável por solicitar a Pestalozzi que publicasse os fundamentos de seu projeto em *Como Gertrudes Ensina seus filhos*, e também buscou um avaliador independente para visitar o intitudo educacional de Pestalozzi em Burgdorf. O contratado foi Johan Samuel Ith (1747–1813), pastor respeitado, de formação filosófica e nomeado presidente do conselho escolar do Estado de Berna. O informe de Ith, publicado em 1802, foi um dos principais documentos usados como referência para disseminar em diversas publicações nacionais e internacionais a imagem do método que ganharia força, apresentando o seguinte quadro:

primero, la forma de enseñar de Pestalozzi era nueva y, em consecuencia, um auténtico descubrimiento sin precedente alguno; segundo, el método se guiaba por el desarrollo natural de la mente humana, de modo que se basaba em la psicología evolutiva; tercero, com esta base, la enseñanza se hacia rápida e fácil; cuarto, el método no requería conocimientos y destrezas previos ni del maestro ni del alumno, sino solo unos sentidos sanos; quinto, el éxito seguro de este método reforzaba la autoestima de los alumnos y com ello propiciaba también la satisfacción personal, que a su vez estimulaba la moralidad; y sexto, esta forma de enseñanza no se limitaba solo a las disciplinas de la escuela elemental, sino a todas ellas, incluida la religión”(TRÖHLER, 2014, p.108)

Pestalozzi, alunos e professores estavam em Yverdon, o mais célebre experimento do educador, a partir de 1805, e nesse período o interesse por sua proposta se estendeu pela

Europa e Estados Unidos, até cerca 1820. Na Inglaterra, esse interesse começa a desenvolver-se a partir de 1814, depois da derrota de Napoleão e o consequente fim do sistema continental – bloqueio comercial marítimo – contra o Reino Unido e a Grã Bretanha (TRÖHLER,2014).

O currículo de Yverdon descrito por Tröhler (2014) aponta uma organização de dez horas diárias de ensino, seis dias por semana. A análise quantitativa que faz o pesquisador da divisão da carga horária de disciplinas é expressa no seguinte resultado: 45% de estudo de línguas – alemão, francês, e, nas sextas, latim, 25% de aritmética e geometria; 15% de Canto/Desenho; 6% de Religião, 5% de Geografia, 2% de História e 1% de História Natural. A educação física consistia em passeios diários e exercícios ao estilo “militar e republicano”.

Para Tröhler (2014), se comparado ao ideal de “formação de todo o caráter humano”, esse programa escolar era “relativamente normal”, não deixando o autor de destacar, por outro lado, os complementos das conversas de Pestalozzi, de conteúdo moral e religioso, com professores e alunos. O pesquisador também destaca que a solicitação de Pestalozzi de que os professores, além das aulas, acompanhassem os alunos na vida do instituto, como parte do “método”, causava algumas tensões entre os profissionais.

Em 1802, a Dinamarca já mostrava seu interesse na proposta de Pestalozzi, como pode ser observado através de cartas do rei Christian VII ao educador. Outros documentos, especialmente epístolas, atestam contatos próximos de Pestalozzi com líderes espanhóis a partir de 1806 e com franceses em 1807. Relações com estadunidenses também são documentadas, assim como cartas trocadas com o secretário de Interior da Holanda, Frederick August van Leyden (1768-1821). Em 1808, Pestalozzi recebeu cartas pedindo ajuda para a construção de sistemas educativos de alguns ducados da anti-prussiana Confederação do Rim.

Também vários representantes políticos eminentes da Prússia escreveram pedindo para enviar mestres para serem formados em Yverdon e, segundo Tröhler, “dada la importancia de Prusia, este encargo de enseñar el método a formadores de maestros prusianos equivalía a la consagración en el ámbito de la política educativa” (TRÖHLER,2014, p.128). A partir de 1802, uma série de livros de instrução de Pestalozzi e obras de outros autores sobre a proposta do educador foram publicados com financiamento do governo helvético. Em 1804 uma eclosão de trabalhos sobre essa figura, classificadas como possuindo um tom “teatral e apaixonado” (TRÖHLER, 2014, p.110), eclode no país.

O relato de Pestalozzi sobre sua própria vida, sua entrega às crianças, a falência de Neuhoof e a incompreensão que o educador afirmava ter recebido por parte tanto das altas classes quanto do povo – no trecho que consultamos da Carta de Stans, o educador já

destacava que os pais ou parentes das crianças que conviviam no educandário, já que nem todas eram órfãs, tinham uma atitude de bastante desprezo e utilitarismo para com o educador, o que por vezes desagradava até mesmo aos educandos – teriam exercido um relevante impacto na disseminação de sua obra (TRÖHLER, 2014).

Até mesmo a linguagem bíblica de Pestalozzi ajudaria a conformar uma narrativa de semelhança entre o criador do “método” e Jesus Cristo. Essa marca pessoal de Pestalozzi foi um elemento importante para que a maioria dos seus partidários na imprensa o defendessem dos ataques que o acusavam de se “esquivar da educação religiosa” e “dissolver os vínculos sociais”. Explica Tröhler, sobre o lançamento de *Como Gertrudes Ensina seus filhos* em 1801:

Los preocupados europeos querían una educación que no cuestionara la que parecía ser la última cosa segura de que se disponía, es decir, la certeza religiosa. Había que combinar lo nuevo con lo viejo, y un líder nuevo cuya vida parecía tener tantas similitudes con la del fundador del cristianismo no podía estar equivocado, al menos no en las cuestiones básicas (TRÖHLER, 2014, p.115)

Tröhler (2014) enfatiza com veemência a marca de personalidade de Pestalozzi como alguém que associa à sua obra um caráter religioso e às suas relações profissionais um caráter de afetividade, no limite, classificada como “chantagem emocional”. Para este pesquisador, Pestalozzi, com seu carisma e retórica, incentivava a visão do caráter redentor que era atribuído ao seu método.

Aliada a essa atmosfera cultural estava também estabelecida uma peculiar conjuntura econômica: com a queda do Antigo Regime, configurou-se um mercado escolar relativamente livre cujos produtores disputavam entre si, procurando atestar sua qualidade. Isso explicaria o surgimento de tantas escolas europeias com o rótulo de pestalozzianas, cujas intenções de diretores e pais pouco se relacionavam com aquilo que Pestalozzi de fato havia produzido, e, por outro lado, tantos oponentes ao próprio Pestalozzi, conforme a documentação histórica revela (TRÖHLER, 2014).

O fato de monarquias luteranas se interessarem pelas ideias educativas de um republicano - com uma ética social influenciada pelo reformismo de Zwinglio - é explicado pelo fato de que a imagem do método ocultava as implicações éticas e sociais da educação primária de Pestalozzi, sendo entendido apenas como a evolução natural da alma da pessoa, com aspirações religiosas e cognitivas. Nesse contexto “la promesa de un método se podía unir al interés por un sistema escolar nacional, y, al mismo tiempo, se podía salvaguardar la religión” (TRÖHLER, 2014).

Já três anos após a morte de Pestalozzi, a Revolução de Julho na França colocaria fim na dinastia dos Bourbons e traria novamente a burguesia ao poder com sua monarquia constitucional. Junto com ela, o início do fim da Restauração na Europa significaria um ano de revolução, em 1830, e a consolidação dos Estados-nação oriundos do Congresso de Viena de 1815. Reinos da Saxônia, Reinos de Hannover, Hesse-Kassel, Bélgica, Luxemburgo e cantões da Suíça, encabeçados por Zurique, aprovavam novas constituições e, quase de imediato, novas leis educativas. Esses estados realizaram altos investimentos financeiros e afastamento da posição de supremacia da Igreja, estabelecimento da escolarização obrigatória, desenvolvimento de currículos e, sobretudo, sistemas de formação de professores. Os docentes ligados aos institutos pestalozzianos desempenharam certo papel no novo desenho dos sistemas escolares, afirma Tröhler (2014), mas, em última instância, o conceito de método pestalozziano era visto como demasiadamente doméstico e ligado às mães, não se encaixando na proposta escolar moderna.

Não obstante essa disparidade, as comemorações do centenário de Pestalozzi em 1845 e outros eventos atestam que a imagem do educador tornou-se um recurso mobilizado por professores europeus, enquanto categoria profissional, para valorizar seu posto e defender seus interesses. Assim, na Alemanha, por exemplo, já em 1845 Pestalozzi era considerado o fundador da escola pública moderna.

Os questionamentos de Tröhler (2014), referentes a método, currículo e sistema de aprendizagem podem ser matizados ao serem confrontados com outras interpretações da literatura especializada. Tanto Incontri (2006) como Manacorda (1989) destacam que os princípios de “educação segundo a natureza” e “bondade natural”, que Pestalozzi usa, assim como Rousseau, tem diversas implicações pedagógicas. Esses princípios, que se relacionam às ideias de perfectibilidade e integralidade das faculdades humanas, fazem com que Pestalozzi proponha à educação de todas as classes sociais elementos curriculares bem mais amplos que aqueles até então praticados nas escolas tradicionais e até mesmo inovadoras dos XVII e XVIII (HILSDORF, 2006; CENTRE DE DOCUMENTATION ET DE RECHERCHE PESTALOZZI, 2017)

Hilsdorf (2006), por exemplo, destaca a visão de Manacorda (1989) de que o princípio materno, entendido em Pestalozzi como prolongamento e concretização do princípio da natureza, dá origem a uma série de procedimentos que desenham um novo modelo de educação escolar: A educação não-repressiva; o modo de agir da mãe e do professor, baseado no interesse da criança e no ensino intuitivo e gradual. O ensino intuitivo, que Incontri (2006)

traduz como perceptivo, baseava-se na percepção de objetos e realidades concretas como recurso de ensino, para chegar, em seguida, a ideias abstratas, já era de algum modo reconhecido e praticado, mas, com Pestalozzi, isso significou a ampliação da abrangência da cultura escolar popular, justificando práticas de exercícios sensoriais, ginástica, música, canto, celebração de datas comemorativas, desenho, modelagem e outras, que não eram levadas em conta nos modelos anteriores, como aponta Hilsdorf (2006). Outro procedimento originado pela visão pestalozziana, segundo Manacorda (1989), é o da democracia no âmbito das relações sociais, baseada no princípio da universalização (todas as faculdades, todas as crianças) da educação.

É na aproximação da temática da instituição escolar em sua concretude histórica, projeto desenvolvido por Hilsdorf (2006), que se sustenta o argumento da ruptura histórica e da colaboração para o currículo moderno realizada pela obra pestalozziana. Como nossa explanação evidenciará adiante, nem a tradição moderna escolar das elites nem a popular se baseavam nos elementos teóricos, metodológicos e curriculares defendidos por Pestalozzi.

Ao focar a formação das instituições escolares a partir do século XVI, Hilsdorf aponta, por um lado, o surgimento e a disseminação dos colégios de humanidades como a forma escolarizada da educação inicial dos sujeitos que vai paulatinamente substituindo os professores humanistas particulares das famílias das altas camadas sociais europeias. Essa forma escolar corresponderia aos anseios de uma elite social que buscava participar do mundo letrado das correspondências e leituras privadas, proteger do mundo urbano hostil as crianças que eram a continuação dos negócios da família burguesa e das carreiras profissionais de elite, e fortalecer a fé das novas gerações em tempos de reforma e contrarreforma.

As principais críticas que pesquisadores da educação fizeram ao modelo colegial expressam-se na descrição dessa instituição como lugar de reclusão e vigilância constantes. Philippe Ariés, estudando o desenvolvimento da posição da família na sociedade francesa do Antigo Regime, em *História Social da Criança e da Família*, sintetiza seu argumento na imagem da “criança prisioneira dos colégios”, explica Hilsdorf (2006). Emile Durkheim e Georges Snyders também são as referências mobilizadas pela autora para reforçar esse quadro. Este último autor explica que os pátios e jardins internos circunscreviam a vida da criança aos muros colegiais, sendo a obediência e a submissão as virtudes esperadas de alunos e professores.

Até mesmo o currículo colegial separava a criança simbolicamente de seu ambiente: O estudo do latim, heróis da antiguidade, reis, deuses da mitologia oferecidos aos alunos

como modelo de vida e, também, o estudo de trechos censurados dos autores antigos. Mesmo na disciplina de retórica, a conformação do pensamento às regras da narração, aos lugares comuns da fala, e os temas e assuntos tirados da cultura clássica estavam fora da experiência pessoal do aluno:

A língua materna, a história e a geografia pátrias, as ciências e o cálculo ocupavam um tempo mínimo no calendário diário, ou eram assuntos do lazer dos dias feriados, isto é, faziam parte do tempo não escolar (HILSDORF, 2006, p.83)

A literatura especializada na temática dos colégios também avançou para além das críticas citadas, evidenciando, em primeiro lugar, que a onerosa forma do internato não era tão dominante assim, havendo escolas no formato externato e mistas. Em segundo lugar, as amizades formadas nos colégios serviam para a consolidação das redes sociais dos jovens que se moldam à figura do *savant*, o “erudito julgado bem-formado pelo domínio que tem das palavras, figura socialmente significativa e por isso bem representado nas pinturas do século XVII” (HILSDORF, 2006, p. 83). Em síntese, o ensino colegial não era exatamente “desinteressado”: servia às carreiras de elite que lidavam com a palavra, e era também ele mesmo um distintivo entre elite e povo.

Os colégios oratorianos e jansenistas, alternativa ao hegemônico sistema dos colégios jesuítas, trouxeram uma nova cultura escolar para a infância, mas não redefiniram o modelo colegial, explica Hilsdorf (2006). Os colégios oratorianos propunham uma prática pedagógica disciplinar mais branda, com mais prêmios que castigos, recuperando a pedagogia afetuosa dos humanistas, em maior consonância com os desejos familiares de seu tempo, tendo em vista que a rigidez dos colégios jesuítas já era criticada durante sua implementação e expansão. A valorização da língua materna, da história e da geografia, do uso de gravuras, também se destaca nesse projeto. A música, a dança, o desenho, a equitação e o esgrima também eram praticados como atividades de cunho social e recreativo.

Já os jansenistas, que também valorizaram mais a língua materna que os jesuítas e introduziram o método fônico de alfabetização, mantinham suas crianças “vigiadas dia e noite, submetidas a práticas ascéticas e disciplinares severas e estudos rigorosos” (HILSDORF, 2006, p.87), incluindo história e geografia, mas, de modo geral, com um currículo menos inovador que o dos colégios oratorianos.

Enquanto os colégios, na história da instituição escolar moderna, são marcados como escolas primárias para a elite, Hilsdorf compreende que a origem da escola popular elementar está nas escolas urbanas que, nos séculos XIII e XIV, focavam o ensino profissional de escrita

e matemática comercial. Esse currículo foi se complexificando ao longo do século XV, mas, também por influência da Igreja, que procurava preservar o domínio das escolas episcopais, as escolas urbanas profissionais acabam se separando da cultura humanista escolarizada e são “rebaixadas em relação aos grandes colégios de artes humanísticas, os novos protagonistas da vida escolar burguesa” (HILSDORF, 2006, p.163). Continua a autora:

Além das perdas das funções profissionais de interesse da burguesia, que tem agora à sua disposição os colégios humanísticos, o outro fator de fundamental importância que, ao longo do século XVI, levou à separação entre a educação do povo miúdo e a das camadas abonadas, conformando as escolas de ensino popular e rudimentar segundo o modelo de escolas de ler, e às vezes de escrever e contar, foi a atenção dos reformadores religiosos, que farão dela um lugar de ensino da doutrina (HILSDORF, 2006, p.166)

Os Irmãos da Vida Comum, herdeiros da tradição da *Devotio Moderna* - um movimento de renovação na Igreja Católica anterior a Lutero - já promoviam instrução religiosa nas escolas, favorecendo a ploriferação delas nos meios populares na Europa. Com a reforma, o movimento se intensifica, mas com ênfase na catequização. Assim, essas escolas de ensino rudimentar popular, que foram denominadas pela literatura de “pequenas escolas”, eram instituições pequenas em tamanho, conteúdo – já que a prioridade era somente a catequização - e formação dos professores – bastante precária (HILSDORF, 2006).

Não obstante na trajetória da educação do povo ocorrerem inovações, como o ensino da escrita e o uso do método simultâneo, promovido pela congregação francesa docente Irmãos das Escolas Cristãs, fundada na década de 1680 por Jean Baptiste de la Salle (1651 - 1719), na tradição mais conhecida como “escolas lassalistas”, e a criação e disseminação do ensino mútuo ou monitorial, também conhecido como método de Lancaster, entre os séculos XVIII e XIX, há elementos curriculares e procedimentos pedagógicos que só veremos em destaque na proposta de Pestalozzi.

As escolas de ensino monitorial ou mútuo tiveram sua origem nos meios filantrópicos do protestantismo inglês – como descrevem as obras literárias de Andrew Bell (1753-1832), pastor anglicano na Índia, e Joseph Lancaster (1778 -1838), um quaker londrino - e foram promovidas pela burguesia industrial francesa desde 1815, aponta Hilsdorf (2006). Esse método consistia na formação de monitores entre os próprios alunos, que se revezavam ensinando o conteúdo dado pelo professor ao restante da numerosa classe, em um sistema no qual o ensino significava repetição e o aprendizado, memorização, e no qual a tática para obter disciplina e selecionar monitores era focada na competição e no uso de cartões de recompensa e punição.

Ao estudar o desenvolvimento das escolas lassalistas e de ensino mútuo, Hilsdorf (2006) aponta as considerações de Enguita¹⁴ (1989 *apud* HILSDORF, 2006) segundo as quais as criações históricas da forma escolar elementar do final do século XVIII e início do século XIX voltada para a educação das camadas populares diferenciava-se dos modelos históricos anteriores na perspectiva da adequação ao sistema produtivo: eram iniciativas coadunadas com a substituição do trabalho pré-industrial pelo industrial. O autor de *A face oculta da escola* considera que essas escolas constituíam o lugar apropriado para as camadas populares se acostumarem às relações sociais do processo de produção capitalista, predispondo os alunos a realizarem a transição para o trabalho assalariado.

Nesse sentido, Hilsdorf (2006) comenta que a concepção pelos grupos dirigentes desse tipo de escola, vinculada estritamente ao desenvolvimento produtivo, explicaria por que, na França

nem o modelo mútuo nem o modelo simultâneo de ensino alteraram significativamente seus conteúdos de leitura, escrita, contas, civilidade e doutrina, exceto pela incorporação do ensino de pesos e medidas prescrito pela Lei Guizot (HILSDORF, 2006, p.194).

Em oposição a Trohler (2014), Hilsdorf (2006) afirma que justamente nas realizações de Pestalozzi encontra-se a origem da ampliação de saberes e conhecimentos que passaram a integrar a educação popular em direção ao que se chamou, no século XIX, de ensino primário. Ambos autores reconhecem Pestalozzi como uma figura com marcas de uma mentalidade de rejeição ao modo burguês de vida, e, destaca Hilsdorf (2006) ao modelo escolar a ele associado. A sensibilidade de rejeição da civilização corruptora e a valorização da vida simples fizeram parte de uma *sensiblerie* largamente difundida nesse contexto, em consonância com a mentalidade republicana clássica anticapitalista à qual refere-se Tröhler (2014).

A longa explicação que fizemos dos modelos escolares que antecederam a escola pestalozziana favorece o entendimento da inovação de uma proposta educacional que parta de um conceito de bondade essencial e da perfectibilidade da natureza humana. Nesses conceitos Pestalozzi não se diferencia de outros teóricos iluministas de seu tempo, mas, ao contrário da maioria deles, “que não tiraram, entretanto, as implicações que as suas posições teóricas empiristas e sensualistas autorizavam, de uma cultura e uma educação escolarizada para todos, incluindo os populares” (HILSDORF, 2006, p.186), e reivindicavam para as classes

¹⁴ ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Globo, 1962.

populares – à exceção de Diderot (1713-1784) e Helvétius (1715-1771) - apenas a prática dos ofícios e da moralidade leiga, Pestalozzi amplia tanto o conceito de educação quanto seu público destinatário, conforme explica Hilsdorf:

(...) ele aplicou seu otimismo antropológico e pedagógico às populações pobres, procurando preservar as suas crianças dos efeitos da crescente industrialização burguesa e revalorizar a educação familiar e a escola que a ela se assemelhasse. Assim, distanciando-se dos modelos construídos pela racionalidade dos séculos XVII e XVIII com critérios de rigor, ordem e disciplina, Pestalozzi começou sua atividade educativa baseado nos sentimentos do amor, da justiça e da bondade natural, localizando-os na vida comunitária e familiar (HILSDORF, 2006, p.195)

Como esses princípios se concretizarão nas circunstâncias de atuação de Pestalozzi? Em seus primeiros experimentos, a instituição de Neu Hof (1771-1778) e o abrigo para crianças órfãs e abandonadas de Stans, o modelo educacional remetia às práticas de socialização familiar. Na Carta de Stans, traduzida por Incontri, Pestalozzi explicava que, nesse educandário, “Antes de mais nada, portanto, eu queria e precisava ganhar a confiança e a afeição das crianças. Se conseguisse isso, esperava que todo o resto viesse por si” (PESTALOZZI *in* INCONTRI, 2006, p.145).

Conforme argumenta Incontri, a preocupação com a formação moral era primordial no autor que escreve a Carta de Stans (1798-1799). Mas essa moralidade desabrocha a partir da relação afetiva com os educadores, na medida em que o “ensino escolar que não abranja todo o Espírito, como exige a educação do homem, e que não seja construído sobre a totalidade viva das relações familiares conduz apenas a um método artificial de encolhimento de nossa espécie” (PESTALOZZI *in* INCONTRI, 2006, p.145).

Ainda na *Carta de Stans*, Pestalozzi explica que, em 1799, segundo ano de funcionamento do abrigo, já estavam com o educador em torno de 80 crianças, muito menos hostis e, por outro lado, mais zelosas por seu próprio aprendizado, mas

Apesar de toda essa confiança e todo esse zelo, a falta de disciplina individual e a confusão geral ainda não haviam sido eliminadas. Para imprimir um procedimento ordenado ao conjunto, eu devia procurar um fundamento mais alto (...). Isso deveria ser produto do elevado espírito do Instituto e da atenção e atividade harmoniosas das crianças – brotando sempre da sua existência, das suas necessidades e da sua relação comunitária. Não era de modo algum a partir do aspecto administrativo, ou de qualquer outro aspecto externo (...). **Tampouco era possível, logo de início, enobrecer o seu caráter com a rigidez e a pressão de uma disciplina e ordem externas ou com a pregação de regras e prescrições** – o que as teria justamente afastado de mim, dado o seu estado moral deteriorado e desenfreado, e teria igualmente direcionado suas energias naturais primitivas contra o meu objetivo. **Necessariamente devia primeiro**

vivificar o seu íntimo, despertando um estado de alma moral e positivo, para fazê-las depois ativas, atentas, dispostas e obedientes na atitude exterior (PESTALOZZI *in* INCONTRI,2006, p. 149, grifos nossos)

Pode-se observar na leitura de toda a carta de Stans que os cuidados que o próprio Pestalozzi realizava com as crianças significavam, na visão do educador, a expressão do amor que, estabelecendo-se entre ele e elas, permitia que a moralidade se desenvolvesse a partir da interioridade dos educandos, e assim, as crianças cooperassem entre si, passassem a valorizar o trabalho do professor e chegassem até mesmo a decidir pela inclusão de novos abrigados no educandário – às expensas do conforto material de si mesmas.

A vivência do amor serviria de base, segundo Pestalozzi, para a posterior reflexão sobre os valores e a moralidade. Da mesma forma, a experiência própria das crianças com o reino animal e com o vegetal permitiu que elas, “com bom-senso”, assimilassem fragmentos de geografia e história natural. O educador afirma em sua carta que “a aprendizagem, para a maioria, era algo completamente novo” (PESTALOZZI *in* INCONTRI,2006, p. 149), e que as crianças, assim, estudavam com zelo e avidez.

Ainda na mesma carta, o educador explica que seu objetivo inicial era proporcionar uma formação educacional elementar e profissional – ligada à manufatura de tecidos – mas que ele logo percebeu também que uma clara distinção e autonomia dos dois tipos de formação era necessária para que fossem bem executadas. Pestalozzi também enfatiza a importância da percepção, da vivência como uma realidade necessária para o uso correto da linguagem. A linguagem que surgiria antes da percepção correta não significaria nada além preconceito, superstição, ignorância, que espalham os “palradores injustos e sem amor da religião e do direito” (PESTALOZZI *in* INCONTRI, 2006, p.154). Nesse contexto explica-se a seguinte passagem do autor:

Guiado por esses princípios básicos, eu não procurava no começo, com tanta pressa, que as minhas crianças avançassem na soletração, na leitura e na escrita, mas que elas desenvolvessem, com esses exercícios, da maneira mais polivalente e ativa, as faculdades da alma em geral (PESTALOZZI *in* INCONTRI, 2006, p.156)

Esse tipo de concepção de desenvolvimento polivalente, é consideravelmente diferente de uma proposta escolar de ensino simultâneo ou tradicional que enfatizasse a leitura, às vezes a escrita, e que apenas incluía civilidade e religião no currículo, que era a proposta do colégio lassalista difundida na Europa que se tornou referência padrão no continente no século XVIII, ainda que outros modelos escolares e educacionais anteriores ainda coexistissem em relevante proporção. Torna-se ainda mais distante a proposta

pestalozziana dos costumes populares da época, lembrados por Hilsdorf (2006) na citação a Thompson:

A formação modelar pelo alfabeto e pela escola não anulou a força do costume entre as camadas populares. Nestas, como mostrou E.P. Thompson no seu importante texto *Costumes em Comum*, tanto as práticas e as normas de conduta continuaram a ser propagadas de uma geração para a outra sobretudo pela transmissão oral, quanto o controle delas permaneceu sendo feito pelo modo tradicional, ou seja, não pelos argumentos da racionalidade aprendidos na escola, e sim pelos procedimentos do ridículo, da vergonha, da intimidação e da força (HILSDORF, 2006, p.185)

Através da exposição anterior procuramos defender a ideia de que a proposta de uma formação dos costumes do educando feita de modo afetivo e rechaçando punições e recompensas não era comum aos modelos escolares anteriores, tampouco nas práticas populares de educação, o que caracterizaria uma diferenciação histórica do modelo educacional pestalozziano.

Em seguida a essa breve citação da experiência de Stans, voltamos nosso olhar para o trabalho de Pestalozzi na escola e seminário de professores em Burgdorf, ocorrido entre 1799 - com o fim da experiência em Stans - e 1804, e procuramos destacar alguns aspectos do funcionamento dessa instituição, incluindo sua prática pedagógica e curricular.

Os numerosos relatos de visitantes de Burgdorf carregam o inconveniente, aponta Horlacher (2011b), de centrarem-se, na maioria das vezes, em Pestalozzi como pessoa e no “espírito do método”, e menos frequentemente na forma de organização do cotidiano do instituto e do ensino. Uma fonte destacada, nesse sentido, é o relato de Adolph Soyaux (1773 -1823), um reverendo de Berlim que visitou Burgdorf em 1802. A literatura especializada considera Soyaux um dos críticos do educador suíço, já que seu relato, *Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt* -Pestalozzi, seus professores e sua instituição - de 1803, não apenas enaltece Pestalozzi e “seu método”.

O relato de Adolph Soyaux aponta que Burgdorf era composta, em agosto de 1802, por um total de 102 pessoas, sendo 72 alunos, aproximadamente 10 professores, além de assessores, empregadas e alguns convidados que estavam lá para aprender sobre o método. Os estudantes preenchiam a faixa etária de 5 a 13 anos, mas a maioria deles tinha entre 7 e 9 anos, o que seria apropriado para o propósito do instituto de educação elementar. Para Soyaux, os estudantes são originários da “classe média”, vindas de quase todos os cantões da Suíça.

Reproduzindo uma citação de Meylan sobre Pestalozzi retirada da coleção *Os grandes pedagogistas*, organizadas por Château, Hilsdorf (2006) destaca que os supervisores do instituto de Burgdorf elogiaram, considerando a faixa etária de crianças de 5 a 8 anos, o aprendizado dos alunos de conhecimento das letras, soletração e leitura, bem como elementos curriculares tais como caligrafia, desenho e cálculo, além de história, história natural, medição, geografia e outros (MEYLAN in CHÂTEAU¹⁵, 1978, *apud* HILSDORF, 2006, p.197).

Ao procurarmos estudar a organização do instituto de Yverdon enfrentamos a constrangedora dificuldade de perceber poucas referências diretas ao instituto nas *Cartas sobre Educação Infantil*. Essa investigação será melhor apresentada adiante, e, nesse capítulo, utilizamos o relato de Marc Antoine-Jullien (1775-1848) como uma referência para apresentar as práticas pedagógicas do instituto. Segundo o relato de Jacqueline Gautherin (1993), Marc Antoine-Jullien de Paris visitou o educandário durante três meses em 1810, lá alojado com sua esposa e filhos, voltando a se fixar no instituto entre 1811 e 1812, tendo suas crianças sido lá formadas.

Entre a vasta documentação produzida por Marc Antoine-Jullien, composta pelas abundantes notas sobre o instituto e as cartas trocadas com Pestalozzi, tomamos como referência o trecho traduzido por Incontri (2006) de um de seus textos *Sistema de educación de Pestalozzi*, publicado em Madri em 1932. Hilsdorf (2006) pontua, ao estudar esse trecho do documento, que se deve levar em conta o quanto esse texto fala do próprio Jullien, que como homem letrado do período pós-revolucionário na França, interpretava a obra de Pestalozzi como uma instituição privada, chegando a compará-lo ao *contubernium* de Vittorino de Feltre.

Ao descrever Yverdon no texto que citamos, Jullien destaca que as crianças do instituto podiam sair livremente para caminhar aos arredores da propriedade; nadavam no lago e não lhes ocorria ir embora, já que a instituição era aprasível e respeitosa. A natação era um elemento pedagógico de Yverdon. Até mesmo o ambiente campestre era contrastado, na visão de Jullien, aos “antigos colégios”:

onde os alunos entravam por postigos, fechados com barras de ferro, as classes recebiam uma luz escassa (...).Um prédio triste e severo, pouco diferente de uma prisão; professores graves e pedantes, destinados a substituir os pais indulgentes e solícitos; uma disciplina dura e opressiva em vez da doce liberdade da casa paterna; reprimendas amargas e castigos vergonhosos em vez das doces repreensões, ligeiros castigos e tenras carícias

¹⁵ CHÂTEAU, Jean. (Org.). *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Nacional, 1978

da afetuosa mãe de família faziam a instrução pesada e odiosa e debilitavam logo a imaginação (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.165)

Também é citada a forma de organização das crianças para os estudos: cada uma com seu “diretor ou preceptor particular, jovem ainda, amigo da infância e unido a ela, por sua idade e gostos” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.165). Os preceptores, escolhidos entre os alunos mais antigos, são mais amigos e companheiros do que, de fato, mestres, explica Jullien. A cada grupo de oito a dez crianças com seus preceptores, há um “chefe comum”, que trata os alunos com “espírito de paz, união e amor” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.165). As crianças participam de cantos religiosos, também corridas, exercícios e jogos. O autor também destaca que em Yverdon

Não há brilho exterior; nada está disposto para a sedução; não há pompa, nem aparato, nem exames públicos, em que figurinhas, movidas com mais ou menos arte por seus mestres, conquistam aplauso e provocam admiração (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.167)

Jullien destaca que o procedimento de educação moral no instituto é “natural e simples”, não artificial. Que se procura acompanhar a criança, deixando-a agir e se manifestar naturalmente, para conhecer suas inclinações; procura-se, também, não se opor às suas “disposições primitivas” enquanto “não tomam um rumo falso ou vicioso” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.168). Ainda enfocando a educação moral no instituto, Jullien começa por dizer que “depende também da ação, sem dar grande importância aos preceitos” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.169). Enfatiza que as crianças amam a Pestalozzi como pai e amam seus educadores e companheiros como irmãos. Não há a “emulação comum dos colégios”, considerada por Jullien como frequente fonte de rivalidades, inveja e ambição prejudiciais ao caráter moral. Retoma o visitante:

O Instituto de Yverdon é exatamente essa família: desenvolvem-se ali todas as virtudes domésticas sem que se saiba seu nome nem se pretenda fazê-las notar (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.170)

Nesse ambiente as crianças são “vigiadas e observadas, mas não mortificadas e oprimidas”, e assim “oferecem a natureza humana em sua pureza primitiva” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.170). Segundo Jullien, Pestalozzi frequentemente conversava com todas seções do instituto, de modo geral e particular, e também com as crianças em particular, com reuniões especiais aos sábados para realizar uma espécie de exame de consciência e sugerir às crianças que meditassem sobre diversos quadros futuros nos quais elas poderiam colaborar com a sociedade. São destacadas a habilidade de Pestalozzi de adequar sua

linguagem à compreensão e ao interesse das crianças; as relações delas com amigos e familiares de fora do instituto e o gerenciamento que cada uma fazia de um dinheiro que recebia semanalmente.

Um grande número de assuntos compõe o processo geral dos estudos, “mas sua própria variedade serve para dar certo descanso agradável ao espírito e deixa às crianças a liberdade de escolher o que tem mais analogia com suas disposições naturais” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.173). Os objetos de ensino são tidos como proporcionais à idade e grau de capacidade do aluno e o estudo das línguas grega e latina só são aplicados quando os pais dos alunos solicitam, durando esse curso cinco anos e preparando os alunos para entrar na fase “retórica” dos colégios. Os alunos estudam também francês e alemão, fazendo exercícios de leitura, composição e estilo. História e geografia, canto, música, exercícios de “memória”, de “entendimento” e de “raciocínio”, história natural, também são elementos citados.

Jullien também faz alusão ao programa metodológico que consiste em analisar os objetos de estudo sempre nas três dimensões: a linguagem, a forma – incluindo o desenho, a geometria- e a “ciência dos números”, ou cálculo. Explica o autor que “apresenta-se ali a matemática não como ciência, mas como meio para desenvolver e fortificar o raciocínio” (JULLIEN, 1932, *in* INCONTRI, 2006, p.174).

Caberia aqui uma mais ampla reflexão sobre as proposições de Pestalozzi para o ensino curricular, mas que as limitações de nosso trabalho não podem contemplar. Voltando ao argumento de Hilsdorf (2006), destacamos que o ponto principal de sua construção lógica é afirmar que Jullien deixa pistas, indícios de que Yverdon tratou-se de uma escola elementar com “marcas próprias” na medida em que:

era anterior ao estudo colegial, sendo o latim e o grego opcionais; era alternativa nos seus procedimentos aos modelos de ensino simultâneo e mútuo; e aqueles saberes trabalhados em Stans e Burgdorf haviam sido trazidos para o currículo como disciplinas, com previsão de um horário a ser cumprido no calendário de atividades, passando a integrar a primeira formação escolar das crianças. Assim, Yverdon educava enquanto uma escola de ensino primário (HILSDORF, 2006, p.198)

Embora não possamos tomar, evidentemente, o testemunho de Jullien como a expressão exata da realidade de Yverdon, ele marca o registro de uma proposta educacional bastante diferenciada dos modelos apresentados anteriormente e em consonância com aquela que Pestalozzi transmite em *Cartas sobre Educação Infantil*: um objetivo primordial de educação moral; o desenvolvimento moral baseado nas relações afetivas, a valorização da

liberdade e da atividade infantis, uma proposta de disciplina não calcada em recompensas e punições. Esses postulados eram bastante diferentes daqueles enfatizados nas práticas das instituições escolares que se disseminaram antes do instituto.

A característica inovadora da proposta educacional pestalozziana também se evidencia pela constatação histórica da disparidade entre as reflexões do autor e as expectativas da clientela de Yverdon. Horlacher (2011a), por exemplo, compara as cartas que os pais de alunos de Yverdon enviaram ao Instituto, solicitando atenção a matérias diversas, com a proposta mais sistemática do método, que visava revolucionar a educação elementar como um todo, devendo ser empreendida de forma completa e subsidiar aprendizagens futuras. A autora afirma que “em suas considerações sobre o método, Pestalozzi não fala, de forma absoluta, em disciplinas” (HORLACHER, 2011a, p. 70, tradução nossa).

Horlacher (2011a) destaca que, ao menos no ponto da importância da educação individualizada, Pestalozzi e os pais de alunos estavam de acordo, mas a pesquisadora não deixa de mencionar que dificilmente esse pressuposto se compatibilizaria com a demanda da época, da escola como meio de educação popular. Nesse quadro, Pestalozzi considerou a produção de materiais de apoio ao professor para as diversas disciplinas uma solução para a questão do ensino individualizado.

Outro artigo publicado por Rebekka Horlacher, dessa vez como um trabalho convidado na revista *Encounters on Education* da Faculdade de Educação da universidade canadense Queen's University, em 2011, discute, a partir do contexto do rastro deixado pelos resultados da primeira pesquisa do *Programme for International Student Assessment* (PISA), que consistiu na recomendação de especialistas em políticas públicas de educação que os governos tomassem o sistema escolar finlandês como modelo, a tentativa de copiar o projeto escolar de Burgdorf conduzido por Pestalozzi, considerado à época como “a melhor prática”.

A tentação de copiar modelos estrangeiros de educação é qualquer coisa menos uma novidade histórica, destaca Horlacher (2011b), lembrando o período de acalorados discursos públicos sobre a importância da educação no contexto da emergência dos estados nacionais. No centro deste movimento estava Pestalozzi.

Estimulados por experiências e impressões causadas pelo trabalho de Pestalozzi na Suíça, nas duas primeiras décadas do século XIX, alguns visitantes e professores temporários abriram suas próprias escolas em seus países, sempre usando o rótulo “Pestalozzi”, “Pestalozziana” ou “seguindo o exemplo de Pestalozzi”, como uma possível forma de provar

sucesso e qualidade. Esse tipo de descritor também aparece designando pessoas e organizações, sem detalhar claramente o que significava essa qualificação.

Buscando descobrir o que significava a apropriação dessa “melhor prática” pestalozziana em outras escolas, Horlacher (2011b) trabalha com a tese de que instituições nunca são uma idêntica cópia uma da outra, destacando o conceito de fatores contextuais do neoinstitucionalismo. Até mesmo o fator da “liderança carismática” é apontado como um elemento do qual geralmente carecem instituições que seguem o modelo de outras, o que poderia ser o caso do projeto pestalozziano, entendemos.

As conclusões da autora apontam que uma organização que segue o modelo de outra realiza, na prática, elementos de cópia, adaptação e também de simples rotulagem, porque há variedades históricas, culturais, contextos sociais e até mesmo elementos da liderança, como o carisma, que são impossíveis de serem imitados.¹⁶

1.3 Pestalozzi e a figura feminina – investigando relações culturais e políticas no processo histórico através de uma questão de gênero

Em referência à perspectiva da contradição entre um educador focado nas mães ser o símbolo da escola moderna (TRÖHLER, 2014), entramos em uma questão passível de ser explorada em várias direções, com referência a diversos elementos do contexto macrohistórico dos séculos XVIII e XIX e microhistórico da trajetória de Pestalozzi. Surgido de nosso interesse por essa personalidade histórica, bem como das pesquisas sobre sua figura em uma perspectiva de gênero que a literatura especializada produziu, entre as quais destacamos Silber (1953), Arce (2002) e Durães (2011), direcionamos nosso olhar nesta pesquisa para analisar a construção da imagem de mãe nas *Cartas sobre Educação Infantil* do educador. Como o educador é abordado a partir de investigações que possuem o gênero como categoria de análise é um tópico que abordaremos a seguir.

Durães (2011) publica um artigo no qual argumenta que em Pestalozzi lança-se o entendimento de que há uma continuidade entre educação familiar e escolar, na medida em que se passa a olhar a escola não somente como locus de ensino, mas como o lugar de formação moral. É nesse sentido que a autora destaca que a uma das grandes mudanças provocadas pelas teorias de Pestalozzi, Froebel e Hebart – os dois últimos influenciados pelo primeiro – foi a substituição da denominação de mestre por educador: “a educação passou a ser considerada um fator muito mais amplo que a instrução” (DURÃES, 2011, p. 470), com

¹⁶ A partir dessas considerações Horlacher (2011) critica a “ingênua” ideologia do PISA de um modelo de melhor prática educacional que possa ser simplesmente imitado.

destaque para qualidades humanas e virtudes como “moral social, obediência (à hierarquia escolar e ao governo), carinho, amor e vocação” (DURÃES, 2011, p. 472).

Entre os reflexos das teorias de Pestalozzi e Fröebel que influenciaram as mudanças nas concepções de professor, ensino e método, a reflexão de Pestalozzi sobre o conceito de mulher como mãe-educadora, e o fato de Fröebel ter sido o primeiro incorporá-la como profissional da educação, influenciaram representações nas quais a prática do professor deveria ser regida com racionalidade científica mesclada com atributos femininos. Além disso, o fato de Pestalozzi condenar os castigos sádicos às crianças e o princípio de que deveria estabelecer-se uma relação amorosa entre educador educando, na tarefa de educação moral, também são os elementos destacados por Durães para afirmar que, ao lado do fenômeno da feminização quantitativa do magistério, relacionada à expansão do capitalismo a partir do século XIX, a feminização qualitativa que ocorreu, com a substituição, no plano dos discursos sociais, de características socialmente consideradas masculinas por femininas como essenciais ao trabalho docente, teve contribuição cultural das obras de Pestalozzi e Fröebel.

Em outra investigação sobre os educadores do século XIX, que culminou na tese intitulada *A pedagogia na Era das Revoluções*, centrada em uma análise dos escritos de Pestalozzi e Fröebel em uma perspectiva materialista histórica, Arce (2002) conclui que Pestalozzi aprisiona a mulher na imagem da mãe educadora angelical. A autora procura analisar a pedagogia pestalozziana no quadro das ondas revolucionárias da Revolução Francesa, Revolução Industrial, Guerras Napoleônicas e Revoluções de 1848, em que se consolida a divisão entre povo e burguesia, a qual se torna uma classe conservadora. Arce (2002) utiliza-se de três livros de Pestalozzi, traduzidos para o inglês, um deles uma coletânea, sendo os outros dois *Como Gertrudes ensina seus filhos* e *Cartas sobre educação Infantil*.

Afirma a autora que a disputa entre grupos moderados e reformadores e aqueles que defendiam revoluções mais radicais, tendo em vista conquistas dos grupos proletários, travou-se também na vida cotidiana da época. Com referência ao trabalho de Perrot¹⁷ (1991), Arce pontua que, em decorrência dessas disputas de classe, durante todo o século XVIII foi se operando, como uma estratégia de dominação ideológica burguesa, uma distinção forte entre o que pertencia à esfera do público e o que pertencia à esfera do privado. Esse movimento tratou-se de uma reedificação da família cristã, monogâmica e nuclear, presente desde a Idade

¹⁷ PERROT, Michelle. Outrora, em outro lugar. In: DUBY, Georges. & ARIÉS, Philippe. (Orgs.) História da vida privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 4 pp.17-20, 1991.

Média, associada à custódia feminina por parte dos homens à qual se refere Casagrande¹⁸ (in DUBY & PERROT, 1990, apud ARCE, 2002), outra autora mobilizado por Arce (2002) em sua argumentação.

A valorização da família nuclear teria sido, nesse quadro, uma estratégia encontrada pela burguesia para contrapor-se e vencer títulos e hierarquias dos nobres e, além disso, fortalecer a dominação ideológica da classe proletária, conformando-os a uma vida de exploração que seria compensada pela manutenção do lar e pela transcendência religiosa. A autora ainda destaca a afirmação de Hunt¹⁹ (in DUBY & ARIÉS, 1991, apud ARCE, 2002) segundo a qual no final do século XVIII, discursos médicos se aliaram aos políticos, construindo uma imagem social da mulher como o inverso do homem, frágil e débil, que precisaria estar protegida em casa, contraposta ao ideal dos grupos revolucionários que preconizavam a igualdade entre os sexos.

Nesse quadro, a religião teria exercido um papel de fortalecimento das ideias burguesas, argumenta Arce, citando a constatação de Desaiive²⁰ (in DUBY & PERROT, 1991) de que as produções literárias católica e protestante da época pregavam o inatismo das virtudes femininas e de suas funções sociais, bem como o lar como centro da luta pela moral e pelos bons costumes, no qual a família aparecia como “pequena Igreja” (HALL in DUBY & ARIÉS, 1991), e a vida privada como um refúgio do trabalho e do mundo exterior, um “ninho idealizado” que conduz à idealização da “senhora do lar” (FUGIER-MARTIN²¹, 1991 apud ARCE, 2002). Arce destaca que Perrot (1991c) observa na metade do século XIX a presença de um movimento de mulheres que “luta a favor da diferença entre os sexos”, surgindo a maternidade como bandeira principal. Esse movimento seria corroborado por, a título de exemplo, Jules Michelet (1798-1874), autor do famoso livro História da França e figura de destaque do século XIX, cujo ensaio *A mulher* divulga o ideal burguês e religioso de família.

Na Inglaterra também se verifica no século XIX um movimento de evangelização protestante com o objetivo de moralizar as famílias dos operários, travando, especialmente, a luta contra o alcoolismo, que era, de fato, mais consequência da condição de desumanidade do

¹⁸ CASAGRANDE, Carla. A Mulher sob Custódia. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs). História das Mulheres no Ocidente. Porto, Afrontamento, 1990.

¹⁹ HUNT, Lynn. Revolução Francesa e a vida privada. In: DUBY, G.; ARIÉS, P. (orgs.). História da vida privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. v.4, pp. 21-52,5. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1991

²⁰ DESAIVE, Jean Paul. As Ambigüidades do Discurso Literário. In: DUBY, Georges. & PERROT, Michelle. (Orgs.) - História das Mulheres – do Renascimento à Idade Moderna - Porto: Editora Afrontamento, 1991, v. 03, p. 301-339.

²¹ FUGIER-MARTIN, A. “Os ritos da vida privada burguesa”. In: DUBY, Georges.; ARIÉS, Philippe. (Orgs.). História da vida privada – da Renascença ao Século das Luzes. 5. ed., v.3, pp. 311-330. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

trabalhador industrial, ao contrário do que afirmavam os designados por Arce como “apóstolos da temperança”. O estudo de Hall (in DUBY & ARIÉS,1991), no qual Arce fundamenta-se, apresenta inclusive uma famosa série de gravuras chamada *A garrafa*, de Cruikshank, que exemplifica as campanhas contra o alcoolismo da época. Nessas gravuras, o que se retrata justamente é a dissolução de uma família “causada” pelo alcoolismo.

Além disso, Arce (2002) procura reconstituir a modificação moderna de uma preocupação com a infância centrada na associação desse período com o mal, a inferioridade e a imperfeição ligadas ao pecado original, como estaria evidente, por exemplo, em *Cidade de Deus e Confissões* de Santo Agostinho, para uma abordagem mais “otimista” das crianças. Badinter²² (1980, apud Arce, 2002) é a principal referência da pesquisadora para a abordagem da Idade Média, enquanto do famoso *História Social da criança e da família*, de Ariès (1986), provém o argumento da virada concepção de infância que, já nos séculos XVI e XVII, avança na preocupação com a psicologia e o desenvolvimento infantis e a preservação da característica angelical das crianças. As classes dominantes teriam sido o porta-voz de tais medidas para a formação de homens cultos, racionais e morais.

Nesse contexto, Arce (2002) cita o estudo de Casnabet²³ (in DUBY & PERROT, 1991, apud ARCE,2002) sobre a grande influência que as obras de Rousseau tiveram sobre as mulheres e suas vidas; seguindo esse eixo de interpretação, a autora passa analisar Pestalozzi na perspectiva de representações desse autor que teriam influenciado a sociedade. A pesquisadora afirma que Pestalozzi transforma a figura da mulher em uma idealizada “guardiã da moral”: a mulher como figura de renúncia e compaixão, que se proporia à eliminação da miséria com o triunfo sobre a preguiça, a má conduta individual, a intemperança, como identifica Michaud²⁴ (1999) em outros escritos da época.

Essa representação da figura feminina expressaria, em certo sentido, a postura burguesa de contenção de ímpetos revolucionários mais radicais, através de um discurso de disciplina dos proletários, culpabilizando-os por sua pobreza. A mulher representante da temperança, segundo Arce, estaria representada na figura de Gertrudes no romance sociológico de grande sucesso de Pestalozzi, *Leonardo e Gertrudes*, e nos escritos do

²² BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. São Paulo, Círculo do livro, 1980

²³ CASNABET, Michèle Crampe. A mulher no pensamento filosófico do século XVIII. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Orgs.) História das mulheres – do Renascimento à Idade Moderna. Porto, Afrontamento,1991.

²⁴ MICHAUD, Stéphane. A mulher. In: FURET, François (Org.). O homem romântico. Lisboa, Editorial Presença, pp.87-116.

educador sobre a mulher fixada na figura de mãe, incluindo *Cartas sobre Educação Infantil*, que enfocam fartamente a relação mãe e filho.

Não obstante sua crítica contundente ao aprisionamento da mulher no papel da maternidade naturalizada, idealizada, angelical e quase sobrenatural, na contramão dos ideais revolucionários do século XIX, que propagariam a igualdade entre os gêneros, Arce não deixa de destacar que Pestalozzi olha para o âmbito doméstico e “traz esse ambiente de certa forma para o âmbito do público ao elegê-lo como modelo para a educação de crianças pequenas” (ARCE, 2001, p.13). Essa operação, entretanto, teria o revés de inundar “o público com as características do privado (doméstico) destinado ao reinado das mulheres rainhas do lar e mães” (ARCE, 2001, p.13), criando figuras e âmbitos idealizados para a educação e, dessa forma, contribuindo para a desvalorização e a dificuldade de profissionalização que os trabalhadores escolares viveriam até hoje.

Segundo Arce, os receios de Pestalozzi frente ao avanço do capitalismo e à eminente degradação das classes pobres o levou a apostar na figura da mulher “aprisionada” à maternidade para melhorar a vida dos camponeses. Pestalozzi teria, assim, colaborado, mesmo que não desejasse, para incutir um ideal opressor sobre a mulher, naturalizando uma maternidade idealizada, “angelical quase sobrenatural” (ARCE, 2002, p. 13).

Em um artigo no qual propõe a leitura dos clássicos da educação como uma referência pertinente dentro do contexto daquilo que denomina “crise epistemológica contemporânea”, Incontri (2003) pontua que a interpretação de Arce (2002) ignora relevantes especificidades do trabalho pestalozziano. A primeira delas consistiria no fato de o pensamento de Pestalozzi desenvolver-se ao longo de sua trajetória, pelo fato do autor ter sempre desenvolvido uma postura que valorizava a faceta empírica da reflexão pedagógica. Assim, observariam-se mudanças substanciais na antropologia, na filosofia social, entre outros, nas reflexões do autor, ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, Incontri (2006) aponta que o estudioso do pensamento do educador deve empreender o esforço de “localizar cada conceito ao longo de toda sua obra e tentar ver ao mesmo tempo o devir de sua filosofia e a permanência de um fio condutor, e sempre conectar a filosofia com as experiências por ele vividas” (INCONTRI, 2006, p.19). O Pestalozzi que escreveu durante os trabalhos de Burgdorf e Yverdon teria a consciência de que a vida e a experiência nesses projetos deveriam ser usadas para confrontar, revisar e aprofundar as ideias do Pestalozzi anterior, autor da Carta de Stans.

Outro argumento apresentado por Incontri (2006) é que a própria novela *Leonardo e Gertrudes* foi continuada e modificada com o passar dos seus quatro volumes, e nesse desenvolvimento a figura da mãe no recinto doméstico vai perdendo espaço educativo, ganhando proeminência o educador. Nesse sentido, a autora ainda critica a interpretação de Arce pela utilização de apenas três livros de Pestalozzi como documento, ignorando outros intérpretes e outras produções que já haviam sido anteriormente apresentados no Brasil, até mesmo de sua própria pesquisa.

É possível também questionarmo-nos sobre a delicadeza das relações de tempo e espaços presentes em cada pesquisa. Arce toma como referência autores que se debruçam detidamente sobre a situação da sociedade inglesa no século XIX, como, por exemplo, Hall (in DUBY & ARIÉS, 1991) e Engels (1985)²⁵, enquanto analisa um romance pedagógico no qual Pestalozzi aborda uma relações campesinas e feudais suíças. Além disso, Pestalozzi mais tarde escreveria para os ingleses. Percebemos a importância de trabalhar com uma datação mais precisa dos períodos e locais analisados por cada autor, sem deixar de reconhecer as tendências culturais macro históricas mais amplas observáveis através da pesquisa empírica.

Se por um lado, Arce (2002) destaca a dimensão da validação ideológica da dominação das classes operárias como o eixo concreto da atuação protestante do século XIX, por outro lado, ressaltamos o ambiente da cultura política e educacional romântica que caracterizou o final de século XVIII na Europa, e especialmente, a Suíça, que já foi por nós descrito anteriormente como uma atmosfera cultural de rejeição a elementos da modernidade, que culminaria na valorização de temas culturais vistos como degenerados ou desvalorizados pela capitalização da sociedade, tais como: moralidade, religiosidade, afetos e símbolos da natureza.

Outro trabalho que estudamos, de Kate Silber (1953), parte das reflexões filosóficas de Herder, Schiller e Humboldt, para afirmar que uma mudança cultural que ocorreu na literatura germânica do último quarto do século XVIII é a compreensão expressa pelos teóricos de que o ideal clássico de “Humanität” (humanidade) e da “personalidade integral” foi entendida como sendo mais facilmente atingível pelas mulheres, em virtude da vinculação mais próxima delas com a “Natureza”. Embora aproxime a ideia da personalidade integral à obra *Ifigênia*, de Goethe, e *Leonardo e Gertrudes*, de Pestalozzi, a autora relembra que as circunstâncias autobiográficas dos escritores eram bastante diferentes. Citando as narrativas autobiográficas de Pestalozzi na sua última obra, *O Canto do Cisne*, bem como outros de seus

²⁵ Engels, Friederich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Global, 1985.

relatos, Silber pontua a importante impressão que uma fiel serva da família de Pestalozzi, Barbara, por ele chamada 'Babeli', causou no autor suíço. Babeli teria cuidado da família de Pestalozzi após o falecimento de seu pai, permanecendo com a família da qual era governanta mesmo a despeito da precariedade dos recursos que os Pestalozzi dispunham. Seria ela a inspiração da personagem Gertrudes.

A pesquisadora também cita uma afirmação que um professor dos institutos de Pestalozzi, J. V. Muralt, teria feito em seu diário, informando que outra leal serva da família de Pestalozzi, Lisabeth, a qual ajudou Pestalozzi na época da falência de Neuhoof, seria mais uma inspiração para a figura de Gertrudes. Destacam-se também, nesse sentido, várias cartas de Pestalozzi a seus amigos que expressam elogios a Lisabeth (SILBER, 1953). Silber explica que, embora as fontes não permitam datar exatamente uma crise nervosa sofrida pela esposa de Pestalozzi, Anna – causada pelos revezes econômicos de Neuhoof, o empreendimento agrícola e educacional que então Pestalozzi conduzia – e a chegada de Lisabeth para ajudar a família, é provável que os eventos tenham ocorrido num intervalo de um ano. O trabalho de Incontri (2006) aponta que a falência do Instituto de Neuhoof teria ocorrido em 1780, quando o único filho de Pestalozzi, de saúde bastante frágil, Hans Jacob, estava com oito anos de idade.

O sentimento de culpa vivido por Pestalozzi em decorrência do adoecimento de sua esposa – que havia abandonado posições de status e gastado sua riqueza para financiar a obra educacional – e a gratidão pela ajuda de Lisabeth – que provavelmente evocava as lembranças de Babeli, a primeira governanta que o acolheu – foram fatores combinados que teriam influenciado a construção pestalozziana de uma figura feminina moralmente elevada, referência para a composição da personagem Gertrudes.

Outras mulheres, grandes amigas de Pestalozzi, como a Condessa de Hallwill e Gertrude Battier – esposa de um dos amigos de Pestalozzi – são citadas como influências para a construção da personagem Gertrudes. Mas Silber (1953) destaca, o que seria corroborado por Incontri (2006), que um traço de caráter feminino no próprio Pestalozzi o levaria à perspicácia de suas observações. A pesquisadora cita um trecho das obras completas de Pestalozzi em que o educador afirmaria que tais grandes mulheres foram as mães de seu próprio “coração maternal”.

Em síntese, Silber (1953) afirma que a personagem Gertrudes de Pestalozzi expressaria a tríade do pensamento educacional do autor: o domicílio, educação industrial ou de manufatura e Estado republicano. Não estamos longe da afirmação de Arce de que a

cultura doméstica preenche os demais âmbitos sociais. Mas, para Silber, o uso do lar da mulher como modelo para as relações coletivas é um rompimento com o patriarcalismo nas relações humanas. A partir da ideia de desenvolvimento de uma moralidade autônoma, que expressamos anteriormente, e também das considerações de Pestalozzi sobre a vinculação e a desvinculação afetiva entre mãe e filho, tema central de uma de suas *Cartas sobre Educação Infantil*, podemos afirmar, junto com Söetard (2010), que a educação, como síntese do processo formativo almejado por Pestalozzi, resulta numa moralidade que supera a contradição entre privado e público, no conceito de autonomia.

Entendemos que é nesse sentido que Pestalozzi afirma, em uma de suas cartas, que seu interesse pela educação popular não é somente o de incrementar o ensino, mas de beneficiar a educação de tal forma que seus alunos possam até se tornar professores, mas, primordialmente, que possam recriar um autêntico espírito familiar:

Todos aquellos que suponen que nosotros, em nuestros esfuerzos por la educación del pueblo, no pensamos em ningún objetivo superior al de una mejora del sistema de enseñanza o, por así decirlo, al de una culminación de la gimnasia de la inteligencia, tienen realmente una opinión muy equivocada del sentido de todos mis planes y de los de mis colaboradores. Nos hemos dedicado com celo a dar una nueva forma a las escuelas, pues consideramos que esto es importante para el progreso de la educación; pero creemos que lo es todavía mucho más el influjo del ambiente familiar. Hemos hecho todo cuanto hemos podido para educar a los niños de um modo tal que puedan um día llegar a ser maestros, y tenemos todos los motivos para felicitar a las escuelas que se benefician de este modo de proceder. **Pero creemos que el rasgo esencial y el primer deber de nuestra escuela y de toda outra estriba em desarrollar em los alumnos que nos han sido confiados aquellos conocimientos que, em su vida futura, les permitirán consagrar todo su corazón y sus fuerzas intactas a hacer que cunda el espíritu autêntico que debe reinar el el ambiente familiar. Dicho brevemente: nadie para quien el bien de la generación que está creciendo reside em el corazón puede hacer algo mejor que trabajar em la educación de las madres para su misión suprema** (PESTALOZZI,2006, p.103, grifos nossos)

Em outras palavras, para Pestalozzi (2006), família e escola deveriam seguir a natureza para a formação de pessoas que se guiem pelo bem comum e não sejam suscetíveis às dominações tirânicas do Estado, das classes superiores ou de uma rede familiar corrompida.

Por outro lado, ao observarmos nas cartas uma grande ênfase dada por Pestalozzi na relação mãe e filho, temos a impressão de que a dedicação do educador a tal tema contrasta com o fato dele estar lidando, na época da escrita das *Cartas sobre educação infantil*, com

uma escola particular como Yverdon²⁶. Essa aparente contradição, entretanto, é mais bem esclarecida quando olhamos para o cenário das discussões sobre educação que compunham o seu contexto histórico. Como dissemos anteriormente, as posições de Pestalozzi são associadas, por diversos intérpretes, ao movimento romântico europeu, em seu reposicionamento dos socialmente marginalizados e sua valorização da inocência da criança. As tendências culturais românticas, entretanto, não eram as principais correntes em disputa naquele início de século XIX, ao menos não entre os ingleses, destinatários indiretos das *Cartas sobre Educação Infantil*.

Sabe-se que o Instituto de Yverdon ganhou projeção internacional na Europa e foi visitado por diversos educadores com orientações ideológicas diversas. Entre eles está Greaves, o destinatário direto das *Cartas sobre Educação Infantil*. Mercador protestante falido em 1810 em Londres, Greaves narra em seu diário ter vivido “strong interior visitations” em 1817, e posteriormente trabalhado com Pestalozzi em Yverdon entre 1818 e 1821.

Apesar de ser propriamente um teosofista, Greaves não tinha relação com a sociedade teosófica fundada por Blavatsky em 1875 (LATHAM, 2002). Citando um estudo de Jenkins (2000) sobre a emancipação como interesse educacional na história da educação, Latham (2002) afirma que Greaves, em seu contexto histórico, não era o único teosofista tardio interessado em educação holística e centrada na criança, tanto que esse grupo foi responsável pela criação, à época, de uma instituição chamada New Education Fellowship. Enquanto teosofista, Greaves afastava-se da ortodoxia protestante, desenvolvendo

sua própria teosofia baseada simplesmente no amor de Deus habitando cada pessoa, que Greaves expressava em neologismos arcanos decorados com aliteraões, preferencialmente em árvores. Assim ele veio a repudiar todas as tentativas de reforma que não fossem baseadas na renovação espiritual individual, e em sua absoluta rejeição dos bens e valores mundanos virou as costas para a religião formal, política, arte e propriedades materiais (LATHAM, 2002, pp.60-61, tradução nossa)

Latham (2002) cita trecho da correspondência de Greaves (1843), em que Pestalozzi afirma estar profundamente satisfeito com o fato do educador inglês admitir o valor e a necessidade reconhecer a direção divina a ser despertada na mente infantil. Diz Pestalozzi:

²⁶ Yverdon era uma escola particular, mas com alguns alunos que estudavam gratuitamente, bem como com subvenção pública do cantão de Neuchâtel (TRÖHLER, 2014;INCONTRI,2006).

Eu te asseguro que pouco benefício pode ser extraído de qualquer outra educação posterior: as simpatias e sensibilidades devem, na infância, ser totalmente harmonizadas com aquela natureza divina que, apesar de profundamente escondida, ainda está latente dentro dela (PESTALOZZI in GREAVES²⁷, 1843, s/p, *apud* LATHAM,2002,p.60, tradução nossa)

Se Greaves era bem considerado por Pestalozzi, pela afinidade de sua visão filosófica com a do educador suíço, as ideias do inglês eram, entretanto, bastante rejeitadas na Inglaterra. Uma corrente oposta às ideias de Greaves nesse país era a dos iluministas racionalistas, representados por Latham (2002) através da figura de Robert Owen. Tendo visitado Yverdon, Owen foi membro da *Infant Royal Society* inglesa, fazendo parte do grupo que defendia a diminuição da presença da religião nas escolas, criticado por Greaves por sua filosofia materialista – incluindo sua antropologia.

Do lado oposto do espectro ideológico temos outro professor, de nacionalidade inglesa, recrutado em 1919 por Greaves para lecionar em Yverdon, o Reverendo Dr. Mayo. Apesar de simpático ao entendimento das ideias de Pestalozzi por Greaves, Mayo era um evangélico que se aproximava da outra facção influente na *Infant Royal Society*, a dos protestantes tradicionais, que advogavam a manutenção do status quo religioso e educacional. Em resumo, Greaves, destinatário das Cartas de Pestalozzi, não encontrava apoio nem entre os evangélicos – que criam na depravação das crianças - nem entre os racionalistas ou utilitaristas – antipáticos à sua teosofia (LATHAM, 2002).

É notável o fato de que Reverendo Mayo, que permanecera em Yverdon durante três anos, e, segundo Latham (2002), foi um maiores divulgadores dos “métodos e técnicas” pestalozzianas, sendo diretor da mais famosa escola pestalozziana da Inglaterra, “Cheam School”, ter se posicionado, por sua vez, favorável às punições corporais, e, ao escrever sua *Memoir of Pestalozzi*, ter dito que erros teriam deformado o credo protestante do educador (LATHAM,2002).

Greaves, entre os visitantes ingleses de Yverdon, que ensinou nessa instituição, assim como em Clindy, foi de longe o mais responsivo à filosofia de Pestalozzi, enquanto Mayo, por exemplo, enfocava unicamente suas técnicas (LATHAM, 2002). Em *Cartas sobre Educação Infantil*, podemos observar que uma confiança entre educador e discípulo é afirmada, de modo geral. Um exemplo dessa expressão está no trecho em que Pestalozzi

²⁷ J.P. Greaves, Letters and Extracts from the MS Writings of James Pierrepont Greaves, 1 (Ham Common: The Concordium, 1843) , ix.

escreve “Me consideraría feliz si pudiera yo, algún día, hablar por boca de Vd. a las madres de Gran Bretaña” (PESTALOZZI, 2006, p.4).

A descrição do contexto histórico do qual fazia parte James Pierpoint Greaves à época do recebimento das *Cartas sobre Educação Infantil* evidencia, ao nosso ver, que, embora a preocupação de Pestalozzi com a educação domiciliar e a relação mãe e filho possa ser interpretada como parte de uma tendência cultural conservadora mais ampla – a do aprisionamento da mulher no âmbito privado como instrumento de fortalecimento de ideais conservadores, como indica Arce (2002), o olhar sobre o contexto específico de produção das cartas revela outras nuances sobre o posicionamento de Pestalozzi, acerca da infância e da maternidade, da educação domiciliar e da educação pública²⁸.

A questão da natureza da criança era um elemento que expressava as divisões entre grupos e ideologias da Inglaterra do início do século XIX, destinatária das cartas. Entre os racionalistas que pretendiam a eliminação da religião nas escolas e os conservadores e sua ortodoxia religiosa, as cartas de Pestalozzi indicam uma terceira via, que representava aqueles que haviam rompido com as interpretações oficiais das Igrejas, e aspiravam a formação moral coadunada à reforma social. Tanto as teorias educacionais de Rousseau quanto as de Pestalozzi, ambas radicadas na “natureza” humana, foram acusadas e censuradas, cada uma à sua época, por deslocar as relações entre moral e religião, fugindo da ortodoxia estabelecida em sua época.

Os achados históricos de Arce (2002) e Latham (2011) contrastam no sentido da análise de posicionamento de Pestalozzi como um autor aliado a tendências progressistas ou conservadoras. Em um trabalho anterior²⁹, classificamos essas dissonâncias como rupturas típicas da realidade, a partir da análise de Carlo Ginzburg. Quando o historiador propõe a construção de uma narrativa histórica que articule elementos em pequena escala com outros mais gerais, num movimento contínuo entre o macro e o micro, parte do pressuposto de que ocorre descontinuidade entre os níveis da macro e da micro história, na medida da própria descontinuidade da realidade. Nas palavras do pesquisador:

²⁸ Um século mais tarde, a Psicanálise, principalmente a da linha inglesa, proposta por Winnicott, iria enfatizar a importância dos cuidados maternos para o desenvolvimento do bebê, no sentido que Pestalozzi intuía. Alguns intérpretes estrangeiros já apontaram aproximações entre Pestalozzi em Freud, e, no Brasil Incontri escreveu um artigo fruto de uma investigação sobre relações entre as perspectivas antropológicas e sobre a infância de Pestalozzi, Freud e Winnicott. Esse trabalho, intitulado Pestalozzi e a Psicanálise, não foi publicado até o momento de redação dessa nota.

²⁹ Apresentamos um trabalho com esse tema no evento 9º Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em agosto de 2017.

a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea. Portanto, nenhuma conclusão alcançada a propósito de um determinado âmbito pode ser transferida automaticamente para um âmbito mais geral (é o que Kracauer chama de “law of levels”) (GINZBURG,2007, p.269)

A retomada das reflexões de Ginzbug como inspirações para nossa análise de *Cartas sobre Educação Infantil* será apresentada a seguir.

Capítulo 2. Leituras oblíquas para captar vestígios: O paradigma indiciário como perspectiva teórico-metodológica e sinais da concretude das relações nas Cartas sobre Educação Infantil ³¹

Em sua célebre obra *História e Memória*, Jacques Le Goff inicia o texto *Documento/Monumento* apontando documentos e monumentos como tipos de denominações dos materiais dos quais se utilizam as memórias coletiva e a historiografia– a forma científica da primeira. O historiador relembra que

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer por aqueles que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 1990, p.535).

Ao descrever os sentidos etimológicos e os usos históricos dos conceitos de documento e monumento, o historiador explica que, historicamente, o segundo associou-se a edificações arquitetônicas ou esculturais comemorativas ou funerárias, marcando fortemente uma intencionalidade. Já o termo documento já era presente na linguagem jurídica francesa do século XVII, com seu conceito ligado à ideia de prova, enquanto seu sentido moderno de testemunho histórico data apenas do século XIX. Em certos contextos históricos esses conceitos se fundiam, tendo o mesmo sentido de material destinado à historiografia, mas, o que se observou no século XIX foi o triunfo do conceito de documento sobre o monumento, no espírito positivista.

Um pouco mais à frente em seu texto, ao tratar da “revolução documental” nos anos sessenta na Europa, com o uso de séries estatísticas para a construção de histórias da população, o autor destaca que tal revolução foi quantitativa e qualitativa. Por um lado, o interesse pelos grandes homens e acontecimentos foi sendo substituído pelo olhar para todos os homens, para os registros paroquiais. Essa “dilatação da memória histórica”, teria ficado apenas na intenção ou em raros trabalhos artesanais se não tivesse sido acompanhada da revolução tecnológica do computador. Assim, os nascimentos, matrimônios, mortes, a “entrada na história das ‘massas dormentes’” (LE GOFF, 1990, p. 541), alteram o estatuto do documento, cujo valor deixa de ser um valor absoluto e torna-se relativo à série.

Essa revolução documental, que já antes fora iniciada pelo alargamento do conceito de documento para quaisquer vestígios da expressão humana, muito além do texto escrito,

³¹ As reflexões trazidas neste capítulo também foram apresentadas como trabalho final da disciplina *Escritas (auto)biográficas, memórias e história*, ministrada pelo Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, no primeiro semestre de 2017.

com o advento da história com base em problemas e séries estatísticas, desloca a narrativa tradicional “do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear” (LE GOFF, 1990, p. 542), para uma que “privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua” (LE GOFF, 1990, p. 542). Assim, os documentos já estão sendo olhados de forma, digamos, oblíqua.

Essa revolução, o autor destaca, não é imposta nem pelo computador nem pelo passado. É uma mudança de paradigma segundo o qual se, anteriormente, “ao princípio era o documento; hoje, ao princípio é o problema” (LE GOFF, 1990, p. 542).

Seguindo seu objetivo de reconstruir a história da crítica radical ao documento, Le Goff resgata os próprios fundadores dos *Annales* que não consideravam suficiente a crítica documental preconizada pela *École des Chartes* e a história positivista do século XIX. É Marc Bloch (1991-1992) quem explica que os problemas postos pela transmissão intergeracional de documentos tocam no âmago da vida do passado. Ou seja, as causas humanas que implicam na construção, manutenção ou perda do documento são de suma importância para a análise histórica.

Além de descrever o trabalho de Paul Zumthor, que teria aberto o caminho para a compreensão de novas relações entre documento e monumento, e dar o devido crédito a Foucault, quem, segundo o historiador, coloca claramente o problema de que todo documento é um monumento, o exemplo que Le Goff usa para esclarecer sua argumentação é o trabalho de Monique Clavel-Lévêque (1974)³². Ao analisar o documento literário *Geografia de Estrabão* [IV,58 – V,25] , mais especificamente a descrição da Gália e dos gauleses, tido como um texto científico e objetivo, uma descrição, Clavel-Lévêque desmonta e desestrutura o documento, pondo em evidência seu caráter de monumento, desvendando um discurso subterrâneo no qual a oposição Hoje/Antigamente sinaliza como tudo nas Gálias se passa melhor depois de terem passado para o domínio romano.

A autora procurou assumir o discurso considerado nas condições concretas em que foi produzido, recorrendo a análises estruturalistas e identificando elementos que funcionariam como um “inconsciente cultural” que orienta uma apreensão e um conhecimento das Gálias fortemente baseados nas lutas e realidades imperialistas do contexto.

Em conjunto com esse exemplo sobre o caráter monumental dos documentos, Le Goff problematiza também a posição do historiador que os seleciona, lembrando a

³² CLAVEL-LÉVÊQUE, Monique. Les Gaules et les Gaulois: pour une analyse du fonctionnement de la Géographie de Strabon. *Dialogues d'histoire ancienne*, v. 1, n. 1, p. 75-93, 1974.

apresentação da noção de documento que el mesmo fizera, junto a Pierre Tobeit, no centésimo Congresso Nacional das Sociedades de Cultura Francesa, realizado em Paris em 1975:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da sua história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1990, pp.547-548)

Ao procurar reconstituir a biografia do rei São Luís, por exemplo, Le Goff justamente objetivou analisar a farta documentação sobre o rei na perspectiva de desconstruir os monumentos, os lugares-comuns sobre as tradições reais, e, ainda que com intensa dificuldade, reconstruir elementos que sustentem uma narrativa que se aproxime da verdade histórica sobre esse sujeito. Exemplos como esse e a pesquisa de Monique Clavel-Lévé evidenciam a dimensão criadora, parcial e arbitrária – de uma arbitrariedade que é socialmente constituída, especialmente pelo poder, sublinhamos – dos registros mais objetivos e supostamente neutros inscritos nos documentos de uso do historiador.

Esse tópico está no centro da discussão dos historiadores sobre a procura da verdade histórica. A busca dessa verdade, considerada uma quimera por algumas correntes, como a paradigmática posição de Hayden White, torna-se um caminho cada vez mais tortuoso com as perspicazes observações de Le Goff, mas continua como elemento central envolvido na busca típica do ofício historiográfico.

É inserindo-se nessa discussão que a argumentação desenvolvida pelo historiador italiano Carlo Ginzburg defende o chamado paradigma indiciário. Para o autor, esse modelo epistemológico emergiu por volta do século XIX, no âmbito das ciências humanas, mas ainda não teria sido teorizado explicitamente até que ele mesmo o fizesse, e é proposto por como um caminho de superação entre paradigmas “racionalistas” e “irracionalistas” nas ciências humanas.

Em um de seus mais famosos textos, *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg propõe-se a fazer uma reconstrução histórica da emergência desse paradigma,

apontando conexões entre diversos contextos humanos em que tais modelos cognitivos estariam presentes. Em primeiro lugar, o autor refere-se ao paradigma indiciário em sentido amplo, como um modo de conhecer que já estaria presente nos raciocínios das sociedades caçadoras, nas quais o homem aprendeu, durante milênios, “a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados.” (GINZBURG, 1989, p. 151) .

Após narrar uma fábula oriental difundida entre quirquizes, tártaros, hebreus, turcos, e outros povos, que primeiramente ficou conhecida na Europa como *Peregrinação dos três jovens filhos do rei Serendip*, que exemplificaria esse modo de fazer induções através de indícios mínimos, um “saber de tipo venatório”, Ginzburg coloca uma definição mais abstrata:

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá” (GINZBURG, 1989, p.152)

A fábula oriental sobre três irmãos que, interpelados pelo dono de um cavalo que nunca tinham visto, interpretando uma série de indícios, conseguem descrever o animal perfeitamente, difundiu-se amplamente na Europa do século XVIII, e verificaria-se aí o embrião dos romances policiais. De fato, Edgar Allan Poe, Émile Gaboriau e, talvez indiretamente, Arthur Conan Doyle inspiraram-se em tais linhas (GINZBURG, 1989).

A trilha através da qual Ginzburg apresenta o desenvolvimento do paradigma indiciário enlaça a proposta do crítico italiano Giovanni Morelli de discernimento de obras de arte originais e falsas pelos traços menos intencionais e mais minuciosos das pinturas, como orelhas, dedos dos pés, etc, na segunda metade do século XIX; também a tradição literária que parte do conto *Peregrinação dos três jovens filhos do rei Serendip*, que é reelaborado como a história de Zadig até chegar em Sherlock Holmes; e, por fim, os pequenos gestos inconscientes que revelam nosso eu de modo mais contundente que uma atitude formal e preparada, como observou Freud. Freud foi um leitor de Morelli e de Arthur Conan Doyle e, além das ligações históricas, Ginzburg esboça também a analogia de seus métodos no modelo da semiótica médica, considerando que Freud, Morelli e Conan Doyle formaram-se em medicina. Destaca o historiador:

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma analogia mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente,

sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1986, p. 50).

O paradigma indiciário, ainda que em sentido lato, contrapõe-se ao paradigma científico centrado na física galileana, que, segundo Ginzburg, poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, isto é, do individual não se pode falar, e, assim recorre ao método experimental, com quantificação e repetibilidade dos fenômenos como mote. A história, por sua vez,

se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1989, p.157)

Ginzburg relembra que a medicina, apesar das objeções que lhe poderiam ser dirigidas no plano metodológico, sempre se manteve como uma ciência plenamente reconhecida socialmente, ao contrário de outras formas de conhecimento indiciário mais ligadas à prática cotidiana. Mas esses conhecimentos tradicionais e indiciários do povo foram bastante apropriados pelas elites no século XVIII e XIX, com a ofensiva cultural da burguesia. Assim, por exemplo, um saber indiciário dos bengaleses se converteu na técnica britânica do uso da impressão digital para identificar indivíduos e controlar populações, mais uma vez utilizando uma noção de indivíduo baseada em traços mínimos e involuntários.

O mesmo paradigma indiciário utilizado para o desenvolvimento de formas de controle social, entretanto, pode servir para dissolver névoas ideológicas que obscurecem as estruturas sociais, destaca Ginzburg:

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1989, p. 177).

Em defesa de sua tese, Ginzburg cita estudos sobre a representação das roupas esvoaçantes nos pintores florentinos do século XV, os neologismos de Rabelais ou a cura dos doentes de escrófula pelos Reis da França e da Inglaterra como exemplos de como,

esporadicamente, alguns indícios mínimos foram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais, como a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade. Assim também a psicanálise ergue-se sobre a hipótese de que detalhes aparentemente negligenciáveis podem revelar fenômenos profundos.

No prefácio de sua obra *Nenhuma ilha é uma ilha*, escrito vinte anos após a primeira publicação do ensaio *Sinais*, que citamos amplamente nos parágrafos anteriores, Ginzburg afirma claramente que, com *Sinais*, procurava esclarecer e conferir sentido ao seu próprio modo de pesquisa. Ao elaborar uma hipótese sobre a origem na narração, Ginzburg afirma ter encontrado um modo de explicitar elementos da própria narrativa histórica como ele a compreende: um modo indutivo, onde questões são lançadas ao passado também de modo narrativo. Como no exemplo das pegadas no chão observadas pelas sociedades caçadores: Se parecem pegadas, será que alguém passou por aqui?

Como uma resposta às fragilidades de uma história positivista, às críticas recebidas pela historiografia quantitativa e aos próprios grupos que procuravam identificar a História a qualquer narrativa, Ginzburg procura articular a dimensão narrativa da história à crítica historiográfica no seu procedimento de pesquisa. É nesse sentido que compreendemos uma passagem do ensaio onde o autor propõe: “Ler a realidade às avessas, partindo de sua opacidade, para não permanecer prisioneiro dos esquemas da inteligência: essa ideia, cara a Proust, parece-me exprimir um ideal de pesquisa que inspirou também estas páginas” (GINZBURG, 2004, p.14). Em outras palavras, compreende-se que é necessário trabalhar a pergunta da pesquisa dentro da narrativa histórica, respondendo às questões da narrativa, como parte dessa narrativa.

A percepção da historiografia como uma disciplina que jamais alcançaria a imagem idêntica da realidade passada não foi, evidentemente, uma invenção das correntes mais radicais que identificam história a qualquer narrativa. Na obra *O Fio e os Rastros*, Ginzburg destaca que o historiador Edward Gibbon – declarado por Momigliano como o símbolo da fusão entre antiquarismo e historiografia filosófica – já declarava, em uma nota autocrítica a um dos capítulos de sua obra *Declínio e queda do Império Romano*, que algumas circunstâncias de sua narrativa eram baseadas em conjecturas e analogias, e que algumas colocações suas no sentido indicativo dos verbos eram, na verdade, condicionais. Esses procedimentos, em uso fazia algum tempo entre filólogos e antiquários, vão ganhando, nas palavras de Gibbon e também de outro historiador citado por Ginzburg, Manzoni, uma extensão à história narrativa.

Tais procedimentos referem-se a expor claramente a insuficiência da documentação, assim como os experimentos racionais com o verossímil, a conjectura, “o entrelaçamento de verdades e possibilidades, assim como a discussão de hipóteses de pesquisa contrastantes, em alternância com páginas de evocação histórica” (GINZBURG, 2006, p. 333). Ginzburg apresenta várias metáforas para explicar esse tipo de abordagem historiográfica, como as conjecturas expressas como *rigattinos* na restauração de pinturas, ou como a reconstrução arqueológica de um vaso em que a ligação imperfeita entre as peças fica explícita. A margem de incerteza do historiador “deflagra um aprofundamento da investigação, que liga o caso específico ao contexto, entendido aqui como lugar de possibilidades historicamente determinadas” (GINZBURG, 2006, p. 316).

Se uma parte das contribuições historiográficas de Ginzburg é evidenciar que a historiografia é também uma operação narrativa, o que não invalida que tenha em sua raiz e nos seus métodos elementos potentes para referir-se ao que chamamos de realidade externa ou cultural, esses mesmos elementos que são usados para que os historiadores não se iludam com o mito da “providencial complementaridade dos testemunhos do passado” (GINZBURG, 2006, p. 331), também existem a serviço da crítica às projeções dos próprios historiadores e historiadoras em seus trabalhos.

Em certa medida os pesquisadores agem como os inquisidores do século XVII que, perscrutando as práticas de magia dos camponeses, colocavam-se em tal situação de poder real e simbólico assimétricos, e, por outro lado, modelavam e remodelavam o discurso dos homens que perquisavam de tal forma que produziram documentos que registram, predominantemente, somente “a verdade que procuravam” (GINZBURG, 2007, p.286):

“Em situações como essas, os réus tendiam a fazer eco, de modo mais ou menos espontâneo, aos estereótipos inquisitoriais difundidos de ponta a ponta da Europa por pregadores, teólogos e juristas” (GINZBURG, 2006, p.284)

No texto *O Inquisidor como antropólogo*, Ginzburg aproxima a figura do inquisidor às do antropólogo e do historiador, evidenciando como a presença destes pode deformar o acesso à realidade buscada do outro. Mas o autor é otimista, e enxerga possibilidades de acesso às práticas de feitiçaria no século XVII na defasagem entre as expectativas dos inquisidores e as confissões espontâneas dos réus.

Essa defasagem, esses aspectos dos objetos que não se encaixam nas categorias prévias da historiografia, ou que destoam nas séries e conjuntos documentais, são, para Ginzburg, uma realidade à qual o historiador deve primordialmente atentar-se, pois ajudam-no

a vencer as projeções sobre o documento: Sejam as projeções dos atores que tinham poder sobre a elaboração e manutenção do material, sejam as próprias projeções do pesquisador.

~~Uma abordagem clássica na pesquisa histórica é a triangulação entre a documentação analisada, a leitura contextualizada que faz o historiador, e uma terceira fonte documental analisada. Mas o lidar com documentos, mesmo quando triangulados com outras fontes, é beneficiado uma leitura pautada pelo procedimento de estranhamento, defende Ginzburg.~~

O procedimento de estranhamento faz algo a favor de uma pesquisa como a nossa, sobre um educador na Suíça do início do século XIX: explica que a familiaridade do historiador com o contexto histórico pesquisado não é necessariamente um elemento favorável à pesquisa. É importante sentir-se estrangeiro em relação às fontes históricas, não para buscar algo sumamente diferente, mas procurando o particular. Emprestada da literatura, a proposta do estranhamento é a procura de um ponto de vista fora do automatismo cotidiano. Assim como um cavalo estranha a noção sociais de propriedade privada em Tolstoi, ou índios brasileiros criados por Montaigne percebem com estranheza as óbvias convenções sociais europeias, ou ainda como Proust insere-se em cena como um narrador não onisciente, espera-se que os historiadores também abandonem a postura de narradores como Deus (GINZBURG, 1989).

A perspectiva de estranhamento busca auxiliar na aproximação da realidade, e está composta de vários procedimentos úteis, tais como:

- A observação das fontes e da realidade de modo oblíquo, as leituras transversais das fontes, na tentativa de desprendermo-nos ou ao menos explicitarmos os esquemas de nossa própria inteligência ou daquela dos produtores da documentação;
- A explicitação do historiador/narrador na composição histórica, jogando para o íntimo da pesquisa as tensões entre narração e documentação, as incertezas, dúvidas, caminhos abandonados, hipóteses;
- A construção das categorias de análise baseada no trabalho com as fontes, com o mesmo objetivo de tensionar esquemas teóricos, a realidade da documentação e a realidade documentada.

A partir das discussões que apresentamos anteriormente, procuramos definir nossa abordagem teórico-metodológica às epístolas. Lemos as cartas de Pestalozzi como um registro, um documento que se propõe a construir uma memória. Partindo desse pressuposto, nossa crítica documental, com auxílio de outras pesquisas já elaboradas, busca aproximar-se

de uma realidade histórica que não é idêntica à projeção de uma imagem da realidade que se faz nas cartas. Nossa expectativa é que as pesquisas já realizadas sobre outros documentos da época nos auxiliem justamente a captar as marcas dessa projeção nas espíntolas.

Em um movimento ideal, a comparação entre nosso objeto e outros escritos de Pestalozzi seria nosso método. Considerando o período em que Pestalozzi dirigia o instituto de Yverdon, dispomos de um registro primário diferente das *Cartas sobre Educação Infantil* – as cartas de Marc Antoine Julien, visitante de Yverdon cujos filhos estudaram no instituto – mas em virtude do tempo disponível escolhemos trabalhar com uma leitura das cartas em diálogo com a bibliografia já produzida sobre Pestalozzi e Yverdon. Procuramos construir categorias que nos auxiliem a ler o texto de Pestalozzi num sentido diferente, transversal à linearidade proposta pelo educador, de modo a captar padrões e anomalias que nos dissessem sobre a intencionalidade e a ação do autor dessas cartas.

Estranhar a constante repetição de certos temas nas cartas de Pestalozzi, como a citação de mães que estariam tão distantes do contexto factual de Yverdon, estranhar a ausência de certos temas, como os pais dos estudantes do instituto, as menores referências ao cotidiano da instituição ou ainda estranhar aquilo que se procura justificar – como a educação igual para crianças de classes sociais distintas, são exemplos de elementos que se destacam numa “leitura transversal do texto”.

Ao analisar as cartas de Pestalozzi como uma ação histórica do educador, sua inscrição no debate educacional de sua época, atentamo-nos ao fato de que essas cartas são uma forma de escrita de si, contribuindo para o esclarecimento da trajetória deste intelectual, educador, filósofo. Nossa pesquisa revela a singularidade dessa personalidade e de seu contexto, mas também revela aspectos dos grupos aos quais o educador pertencia – sua nacionalidade, sua classe social, seus aliados na empreitada educacional.

Assim, se definirmos nosso trabalho do ponto de vista das pesquisas que trabalham com trajetórias de educadores, assumimos princípios como a indissociabilidade entre o professor e sua vida, como proposto por Nóvoa (1999). Por outro lado, a proposta de Ginzburg, no âmbito do movimento da micro-história, de que os historiadores preocupem-se em articular elementos em pequena escala com outros mais gerais, baseando-se na proposição de que a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea, parece-nos coerente com as tendências da pesquisa sociológica de voltar aos indivíduos, às biografias, considerando o indivíduo como “a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia”, “síntese individualizada e ativa da sociedade (FERRAROTI, p. 45, in NÓVOA&FINGER,

2010). Aguiar (2012) argumentou em sua pesquisa monográfica sobre Jan Hus que pesquisar sobre esse educador era um modo de analisar o sentido de ser educador no século XV, sem prejuízo para a especificidade da trajetória estudada. No mesmo sentido, argumentamos que a trajetória de Pestalozzi é singular, mas revela também elementos gerais relevantes para a história da educação.

Como explica Franco Ferrarotti (*in* NÓVOA; FINGER, 2010), as críticas aos métodos tradicionais sociológicos, que questionavam as possibilidades do pesquisador se colocar como um observador externo e objetivo ao objeto, bem como a busca por uma ciência das mediações, que “traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microsociais” (p. 35, *in* NÓVOA; FINGER, 2010), são algumas tendências na área de ciências humanas que levaram a uma maior valorização do método biográfico no século XX.

Em um artigo sobre o uso do método autobiográfico nos estudos com histórias de vidas com professores, relembra Belmira Bueno que o método biográfico não é uma nova estratégia de recolhimento de dados com o objetivo de fazer análises seriais quantitativas tradicionais, nem de escrever a história individual como uma literatura em que apenas aquele destino absoluto era possível. Apropriando-se dos postulados de Ferrarotti, Bueno os apresenta da seguinte forma:

A relação entre a história social e a história individual não é, todavia, vista por ele como linear e nem constitui um determinismo mecânico, uma vez que o indivíduo é um sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade. Nisso se resume o que Ferrarotti entende por “reapropriação singular do universal social histórico pelo indivíduo” (BUENO,2002, p. 19)

No caso das cartas de Pestalozzi, tomando-as como uma narrativa do autor, entende-se ainda que são uma síntese ativa da imagem totalizada do universal social histórico e da interação em que o sujeito escrevente se situa, no caso, a correspondência, suas motivações e implicações. As cartas são materiais biográficos que não totalizam *diretamente* uma sociedade global, mas totalizam-na indiretamente pela mediação do seu contexto social imediato. A esse aspecto indireto da relação do indivíduo com o todo une-se o elemento singular, que está sempre presente e não deve jamais ser negligenciado, destaca Bueno (2002).

Como uma última consideração sobre o trabalho com materiais biográficos, convém destacar que as narrativas de si são uma microrelação social, pois sempre se narra para alguém, ainda que este alguém seja imaginário. Dentro desse contexto argumentativo, Ferrarotti apresenta uma reflexão sobre as possibilidades de deformação da relação sujeito-objeto (ou pesquisador e pesquisado) na pesquisa biográfica muito próxima às considerações

de Jacques Le Goff sobre o caráter monumental dos documentos: “cooptação do observador na verdade do observado, mecanismos de manipulação recíprocos dificilmente controláveis, ausência de pontos de referências objetivos” (FERRAROTI, p. 36, *in* NÓVOA&FINGER, 2010), são problemas que se deve ter em mente e enfrentar, lembrando as propostas de Carlo Ginzburg que apontamos anteriormente.

2.10 uso das cartas como na pesquisa historiográfica

O desenvolvimento das pesquisas historiográficas na contemporaneidade tem se caracterizado por um interesse primordial em “representações e significados de práticas sociais em contextos específicos e, de um modo especial, às práticas culturais e aquelas relacionadas com a comunicação e a linguagem” (VINÃO FRAGO, 1999, p. 295, *apud* BASTOS *et al*, 2002, p.6). Partindo dessa percepção procuramos, como historiadores, refletir sobre qual contribuição poderíamos fazer à historiografia ao abordar as cartas do educador Pestalozzi.

Os numerosos escritos de Pestalozzi, de uma forma geral, podem ser lidos como uma proposta filosófica e educacional em diálogo com outros pensadores que o precederam, de fato, e existem pesquisadores estrangeiros e brasileiros que seguiram essa trilha. Entretanto, como, em nosso caso, analisamos especificamente cartas, surge-nos a questão do significado daquela correspondência, para aquele destinatário, naquele tempo, naquelas circunstâncias, assim como a possibilidade de desvendarmos alguma relação entre aqueles escritos e as imagens culturais e situações concretas das mulheres e mães naquele contexto histórico.

Procuramos conduzir nossos esforços para produzir não uma história intelectual, mas uma história dos intelectuais da educação. Nessa perspectiva, buscamos analisar no conteúdo teórico das cartas relações entre o significado e as funções que aquelas ideias assumiam perante os interesses e ações históricos dessas personagens. Nosso objetivo é, ainda que através dos assuntos, captar a intencionalidade da escrita.

Entender as práticas em seus contextos específicos também significa explorar ao máximo a materialidade das fontes. A escrita da carta, à pena, em longas páginas, exige esforço, dedicação e disponibilidade de tempo. O que levaria o diretor de um instituto famoso na Europa a escrever para determinado destinatário, sabendo da distância temporal e geográfica que o separa dele? O fato de não termos acesso ao suporte dessas cartas, o papel original, as redes de correspondências, as anotações às margens, etc, nos coloca uma série de questões e, por outro lado, nos impede o acesso a inúmeros indícios relativos à concretude

dessa correspondência. Até mesmo se as cartas foram ditadas ou redigidas pelo próprio Pestalozzi é uma questão que se coloca. Com as limitações para investigar a materialidade da correspondência, a temporalidade (frequência das cartas, por exemplo) e outros elementos da escrita que chegaram até nós podem funcionar como indícios.

Outra dimensão que abordamos em nossa investigação é a compreensão de que a carta, como também uma narrativa autobiográfica, estabelece um elo entre o escritor e o mundo. Que tipo de elo seria buscado pelo sujeito que pesquisamos? Em um primeiro momento, identificamos poucos sinais de que Pestalozzi esperasse uma resposta de seu interlocutor, o que corroboraria a opinião de Quintana Cabanas (2003) de que as cartas já formariam, nas intenções do autor, um livro.

As marcas da interlocução foram os primeiros indícios aos quais nos atentamos, tendo em vista que estudos teóricos sobre cartas têm assinalado a temporalidade, a expectativa de resposta e a cumplicidade que se estabelece na correspondência como dimensões importantes a serem analisadas nesse tipo de fonte historiográfica (BASTOS et al, 2002).

As cartas de Pestalozzi parecem-nos possuir potencial para serem exploradas principalmente no aspecto da cumplicidade que o educador buscou estabelecer, cumplicidade que seria o motivo de suas reflexões eminentemente teóricas serem enviadas àquele discípulo que mais compartilhava das ideias pestalozzianas. Vê-se o educador expressando seu elo pessoal com Greaves em trechos da correspondência que tornou-se *Cartas sobre educación infantil*, e também nas cartas analisadas por Latham (2002).

Outros pesquisadores, como Tröhler (2014), têm destacado a figura carismática e a marca pessoal de Pestalozzi como elementos de suma importância para o entendimento do fenômeno de educacionalização dos problemas sociais na Suíça e na Europa, e para a constituição da imagem deste educador como “fundador da escola moderna”. Tendo em vista essa tese, temos um caminho aberto para explorar a hipótese de compreendermos as *Cartas sobre Educação Infantil* como cartas públicas, destinadas a serem publicadas, preservando a dimensão pessoal do educador como garantia seu sucesso social.

2.2 Lendo o texto na concretude do ato de se corresponder

As reflexões que apresentamos anteriormente sobre o trabalho com documentos históricos nos impelem a enxergar a produção de Pestalozzi como a construção de uma memória que nós, como historiadores, devemos tensionar. Por outro lado, a imagem de mãe,

nosso interesse específico na interpretação das cartas, é procurada como uma construção individual e social, um fato histórico. Feitas essas considerações, apontamos algumas hipóteses de trabalho que utilizamos. Em um primeiro momento da pesquisa, levantamos a hipótese de que as epístolas³³ consistissem, na verdade, em um monólogo, dado o caráter eminentemente teórico e as poucas marcas de interlocução nos textos, já que não vemos Pestalozzi fazendo perguntas ou demonstrando que espera alguma resposta de Greaves. Uma segunda leitura das cartas, entretanto, acompanhada do conhecimento que tomamos da pesquisa realizada por Latham (2002), nos levou ao dado de que Pestalozzi reconhecia Greaves como alguém com quem tinha afinidade de ideais e de visões de mundo. O que nos levou à segunda hipótese, de que o texto se tratava de uma escrita de um educador buscando formar outro. Essa hipótese seria corroborada se chegássemos à conclusão de que não há novidade nessas cartas, em comparação com as ideias defendidas nas obras anteriores de Pestalozzi. Mas a especificidade do tema materno em *Cartas sobre Educação Infantil* é evidente, ao menos se comparada às demais obras de Pestalozzi das quais tomamos conhecimento. Há ainda uma terceira hipótese, de que reflexões sobre um novo conteúdo fossem feitas pelo educador, que teria escolhido Greaves como um interlocutor de ideias.

Nosso estudo das cartas nos leva a afirmar que nelas Pestalozzi reafirma e reforça o laço entre os dois educadores, e espera que Greaves torne-se uma espécie de embaixador das suas propostas na Inglaterra. Todas as epístolas apresentadas no livro começam com a saudação “Apreciado Greaves:”, trazendo-nos uma impressão de que se buscava objetividade e rapidez na escrita, o que é razoável de se supor, tratando-se de diretor de uma instituição escolar cheia de alunos e professores visitantes.

Essa mesma impressão de uma escrita levemente apressada, enfocando o conteúdo, aparece-nos quando o educador afirma que não está escrevendo com tanta exatidão quanto gostaria. Nesse caso, ele apela para o vínculo com seu interlocutor, para a presunção de

³³ Uma obra anterior de Pestalozzi, *Cómo Gertrudes enseña a sus hijos*, de 1801, também é escrita no formato epistolar, em cartas enviadas ao editor de livros Heinrich Gessner, a quem Pestalozzi dirige-se como “amigo”, “querido amigo”. Na edição de que dispomos desse texto, apenas a primeira carta apresenta um vocativo tradicionalmente separado do texto. As demais continuam com saudações brevíssimas ao “querido amigo” no começo do texto da carta, sem separação. A ausência de vocativo separado do texto acentua um formato de “cartas para serem publicadas como livro” e consideramo-la um indício de maior intimidade entre os correspondentes, se a edição no livro corresponder à disposição original do texto na carta. A estrutura de saudação em *Cartas sobre Educação Infantil* é breve e padronizada como em *Como Gertrudes ensina seus filhos*, que foi, segundo informação de Tröhler (2014), encomendada pelo governo helvético para a exposição do método. Essa informação reforça a hipótese de que a personalidade não se dissocia do projeto profissional e político quando projetada no ato de escrever cartas de Pestalozzi e, possivelmente, no contexto microhistórico no qual estava imerso.

intimidade, como um indício de que será entendido. Um exemplo desse tipo de postura é um trecho da carta numerada IV, de 31 de outubro de 1818:

Si apelo com frequência, pues, a los sentimientos de la madre, comprenderá Vd. fácilmente la razón de ello: al passo que para una crítica de mis principios acudiría a aquellos que pueden hacerla gracias a su superioridade intelectual, una comunión de sentimientos la busco donde se dan empeños afines a los míos, originados en idéntico sentir y dirigidos a la misma finalidad(...). Déjeme, pues, que le exponha mis ideas. **Ciertamente que no voy a hacerlo com aquella cuidadosa exactitud que satisfaria a la crítica de um extraño, sino com el calor que puede hablar al corazón de um amigo** (PESTALOZZI, 2006, pp. 22-23, grifo nosso)

Embora vários indícios corroborem a hipótese de que essas cartas tratam-se de um projeto de um livro, é relevante questionar essa marca da personalidade, do escritor que, mesmo na hipótese de aspirar a ser lido pelo público, não vai explicar com exatidão, mas será compreendido pelo coração de um amigo. Parece-nos que esse recurso retórico expresso na lógica de falar com o calor que se pode dirigir a um coração amigo, é não só uma estratégia para cativar Greaves, mas também, possivelmente, para captar a benevolência de seus demais leitores. A primeira carta já traz indício de uma benevolência que Pestalozzi procura expressar ao seu interlocutor, e, mais do que isso, destaca-se a afirmação de que ambos se unem em um projeto transcendente. O educador projeta a imagem de si mesmo como o ancião que deve fomentar o bem, a causa à qual seu interlocutor aderiria “fervorosamente”:

Tal es el empeño de un anciano que desea ansiosamente percatarse del bien que todavía le es dado fomentar o iniciar. **Tengo la sensación de que el corazón de Vd. va a unirse ao suyo**³⁴. Le estrecho la mano sabiendo que se adhiere fervorosamente a esta causa, que no la mía ni la de ningún otro mortal, sino la Suya, la causa de Aquel que a los hijos de su creación y de su providencia ha querido llevarlos hacia sí por caminos de amor (PESTALOZZI, 2006, p.4, grifo nosso)

Na carta enumerada como XXVI, sobre a necessidade de educar as mães e de fazer com que seus conhecimentos sirvam para educar seus filhos, Pestalozzi reforça a singularidade de Greaves enquanto interlocutor, e nessa postura vemos mais uma evidência que corrobora sua escolha como alguém com afinidades importantes com Pestalozzi:

Me temo que la enumeración de esos primeros quehaceres de una madre se hará um poco aburrida a lectores que no sean como **Vd., a quien jamás vi cansado de observar la naturaleza ni de orientar la vida según el inagotable mantial de la experiencia. Creo que Vd. y yo coincidimos** em sentir um mayor interés por la manifestación espontánea de una intención

³⁴ Parece-nos haver um erro de digitação desse trecho, em que o correto seria “Tengo la sensación de que el corazón de Vd. va a unirse a mi”.

pura que por la más brillante ostentación de um saber refinado (PESTALOZZI, 2006, p.97, grifo nosso)

Ainda com o objetivo de observar quais indícios da relação entre os correspondentes podem ser observados no documento histórico editado e formatado que temos à mão, bastante diferente do formato material do primeiro documento produzido, nos atentamos ao recorte do conteúdo nessa obra, investigando se ele poderia indicar algo sobre a materialidade da correspondência, sobre os sujeitos históricos, Pestalozzi e Greaves, em seu contexto.

Greaves teria visitado Yverdon entre 1817 e 1822, afirma Quintana Cabanas (1998 *in* PESTALOZZI, 2006), enquanto Latham postula que o período correto é entre 1818 e 1821, sendo as *Cartas sobre educação infantil* datadas de 1818 e 1819. De fato, em algumas de suas cartas Pestalozzi se refere a Greaves como se o educador inglês já não estivesse mais no instituto de Yverdon. Latham (2002) aponta que, deixando Yverdon em 1821, Greaves passou a ensinar no *Basel Mission Institute*, na Inglaterra. Expulso dessa instituição por suas crenças heterodoxas, mudou-se para a Alemanha, onde também foi rejeitado. Ao retornar para a Inglaterra, em 1824, trabalhando como secretário na *Infant Education Society*, Greaves estaria em uma instituição na qual as visões sobre a natureza infantil eram drasticamente diferentes das suas (LATHAM, 2002) e das de Pestalozzi.

Quintana Cabanas (1998 *in* PESTALOZZI, 2006) afirma que as *Cartas sobre Educação Infantil* foram escritas porque Greaves não compreendia o alemão, idioma de Pestalozzi, logo, o objetivo era que um texto mais sistemático fosse traduzido para o discípulo inglês do educador. Nesse contexto, Pestalozzi poderia redigir ou ditar essas cartas mesmo enquanto Greaves estivesse ainda em Yverdon, concluímos. Por outro lado, as referências de Latham (2002) e Quintana Cabanas (1998 *in* PESTALOZZI, 2006) aos cuidados com a tradução direcionada aos ingleses são um indício que a mentalidade, as expectativas e possível recepção do povo inglês à obra de Pestalozzi eram uma preocupação do educador durante a produção do livro. Tröhler (2014) também aponta que as preocupações de Pestalozzi quanto à divulgação de seu pensamento e publicação de alguns artigos e livros não era incomum, e o próprio conteúdo das cartas incorpora afirmações de Pestalozzi sobre sua apreensão relativa aos ditos pensadores ortodoxos que eventualmente criticassem os seus conselhos, prejudicando a interação do educador suíço com as mães.

Embora já tenhamos assinalado alguns indícios de vínculos entre os educadores, a partir da análise do conjunto das cartas, consideramos bastante provável que a proposta de Pestalozzi no documento que observamos é aproximar-se de um debate educacional sobre a

natureza infantil bastante relevante na Inglaterra, no qual Greaves estaria envolvido na *Infant School Society* a partir de 1824. Isso porque as mães, embora ocupem boa parte das imagens que as cartas formam, estão acompanhadas de uma série de epístolas que tratam da natureza da criança, a saber: Dentre um total de trinta e quatro cartas, as cartas III, VI, VII, IX, X, XI, XII, XIX, XX, XXI, XXIV, XXVIII, XXIX, XXX, ou seja, quatorze epístolas enfocam questões relacionadas à natureza da criança, em direção a uma educação mais voltada à religiosidade, mas de forma menos ortodoxa, repressiva e, por outro lado, confiante na bondade natural das crianças. Essa temática é compatível com a posição solitária que Greaves defendia em sua arena de debate, conforme aponta Latham (2002).

As cartas citadas enfocam a bondade da natureza essencial da criança, suas capacidades de amor e fé, que emergem anteriormente às capacidades racionais, a importância de não se censurar com dureza os instintos animais iniciais – que não são maus em si mesmos – enquanto ainda não podem ser controlados pela razão, a interação entre as faculdades da criança e estímulos ambientais, a globalidade das faculdades e a necessidade de desenvolverem-se todas, independente da classe social e ocupação profissional. Outros temas abordados nessas cartas são a valorização do interesse, da fantasia e da observação da criança, bem como a superação do memorismo em direção à observação e à reflexão.

2.3 As referências a testemunhos que Greaves teria feito em Yverdon

Em outra carta, de número XV, de 24 de dezembro de 1818, Pestalozzi explica que, de todas as inclinações de nossa natureza, as que merecem ser mais fomentadas e que se mostram “más conformes com él auténtico modo de ser humano son, sin duda, aquellas que se muestran capaces de ensanchar el alma y de engendrar em el corazón nobles ansias por todo aquello que es realmente excelente” (PESTALOZZI, 2006, p.56). Essas considerações, afirma o educador, são de inapreciável importância para realizar a educação moral, e deveriam constituir o único fundamento em que elaborar um sistema educativo.

Assim como é necessário “enriquecer el espíritu com el saber, ilustrar el intelecto y explicar los verdaderos fundamentos da la moralidad, y si es conveniente formar el gusto” (PESTALOZZI, 2006, p.58), é, entretanto, muito mais importante dirigir, aperfeiçoar e elevar as inclinações do coração. “Nunca empezaremos demasiado pronto a poner por obra este principio” (PESTALOZZI, 2006, p.59).

Em seguida, Pestalozzi relembra que expressou um pensamento na carta anterior sobre o amor da criança por sua mãe. Nesta carta, o educador havia dito que gostaria que as mães diferenciassem um agir por coerção de um agir por amor, explicando, em seguida, que quando a criança se acalma, na primeira infância, o faz por gentileza à mãe, como um gesto de amor e de confiança. Assim, o amor, elemento chave na educação moral, surge na criança, em um primeiro momento, direcionado à mãe. São esses sentimentos, de amor e confiança, base para a moralidade e a fé, respectivamente, que a mãe deve incrementar, reforçar e enobrecer.

Voltemos à carta de 24 de dezembro. Nela, o educador continua o assunto da epístola anterior, alertando seu interlocutor que o amor da criança não pode ter seu único foco na mãe. Há de chegar um momento em que o laço que fortemente une mãe e filho deve se romper, por mais sagrado que seja. Seja um rompimento brusco ou progressivo, ainda sim haverá dor, mas o homem não foi criado para dedicar toda sua existência ao afeto de uma pessoa em concreto. “El extenso cuadro de sus deberes con respecto a su Creador y a los demás hombres se le hace patente por mil testimonios cuya voz no puede desatender” (PESTALOZZI, 2006, p.59).

Compreendendo tais coisas, a mãe

empezará a verse a sí misma como instrumento que la providencia ha escogido para depurar dicho afecto y dirigir la intensa acción del mismo hacia um objeto todavía más digno. Comenzará luego a comprender el motivo por el cual en el más íntimo ser del niño se despierta tan pronto y espontáneamente una confianza ilimitada (PESTALOZZI, 2006, p.60)

Em síntese, para Pestalozzi,

el afecto del niño havia su madre sólo puede llamarse bueno em la medida em que contribuye a llenar el alma infantil de estímulo y, más tarde a suscitarle consideraciones que se encaminem a los fines últimos y supremos que há tenido el Creador al hacer al hombre, em cuanto nos es dado comprenderlos (PESTALOZZI, 2006, p.60)

Chama a nossa atenção o fato de uma das não frequentes citações diretas de Pestalozzi ao Instituto de Yverdon referir-se a esse aspecto afetivo do amor, da confiança e a gratidão infantis, elementos que, segundo o educador, surgem espontaneamente em resposta às atitudes de cuidado com a criança, e são a mola propulsora do desenvolvimento moral. Veja-se um trecho da carta no qual Pestalozzi ressalta para seu interlocutor esse aspecto afetivo da educação escolar que promovia:

Permítame, apreciado amigo, referirme aquí a una circunstancia ocasional que me habría inducido a estas consideraciones aún cuando yo no me hubiese obligado a tratar com Vd. de esos temas. **La fecha de la presente**

carta le recordará tal vez una costumbre de mi país que pudo Vd. observar cuando vivió entre nosotros. En los días en que em nuestra Iglesia se festeja el nacimiento de nuestro Señor, desde tiempos inmemoriales los niños que hay em cada familia reciben, de sus padres y de otras personas, pequeños regalos em señal de amor que les tienen. ¿Debo resusitar em su memoria aquella mirada de alegría inocente e íntima que a Vd. tanto le cautivaba cuando la pudo comprobar em nuestros niños? Tal hecho constituye, para el alma de todo aquel que lo haya presenciado, uma elocuente prueba de **lo poco que basta para suscitar la más profunda satisfacción y cosechar uma inmensa gratitud em aquellos pechos em los que hay todavía um auténtico depósito de amor y simplicidad de corazón; hacer que se conserven el máximo tiempo posible debería constituir la preocupación de la educación.** Vd. ha visto que esos días vienen a ser entre nosotros uma verdadera fiesta del amor em su más perfecto y bello significado, y a buen seguro **Vd. no habrá podido observar que los niños cuyos corazones estaban bajo el especial influjo del amor se hallaran menos bien dispuestos con respecto a los preceptos de uma piedad pura e interior** (PESTALOZZI, 2006, p.60, grifos nossos)

Em outra carta, de 25 de janeiro de 1819, Pestalozzi faz referência a reflexões que já havia realizado junto com Greaves anteriormente, sobre a educação de crianças por suas mães, a qual poderia ser estendida às práticas escolares:

Vd. conoce ya mi idea de que, em llegando el niño a cierta edad, todos los objetos que lo rodean pueden servir para suscitarle pensamientos. Conoce Vd. los principios que he sentado y los ejercicios que he propuesto a las madres. También ha manifestado a menudo su asombro por el éxito con que algunas madres que han seguido mi método, o uno parecido confeccionado por ellas mismas, se esforzaban continuamente em despertar em niños muy pequeños la adormida facultad de pensar. El interés con el cual los niños atendían a lo que se les enseñaba, y la regularidad con que realizaban sus pequeños ejercicios, **ha engendrado em Vd. el convencimiento de que ese método resulta apropiado no sólo para madres que tienen que educar a muy pocos niños, sino también para un maestro que ha de educar a todo un tropel de ellos, y muy pequeños** (PESTALOZZI, 2006, p.78, grifo nosso)

Esse trecho aponta uma compreensão, por parte de Pestalozzi, de continuidade entre educação doméstica e escolar, que não vamos abordar mais detidamente por ora. Relevantes questionamentos relacionados à concretude das relações em Yverdon nos surgem ao ler esse trecho. É estranho, para nós, Pestalozzi referir-se a mães e crianças pequenas em situação de ensino-aprendizagem como uma ocorrência que Greaves teria testemunhado. Que tipo de testemunho foi esse? Se tratássemos apenas do trecho em que Pestalozzi afirma “Conoce Vd. los principios que he sentado y los ejercicios que he propuesto a las madres”, poderíamos supor que a obra anterior publicada por Pestalozzi, *Cómo Gertrudes enseña a sus hijos*, de 1801 (QUINTANA CABANAS in PESTALOZZI, 2009), bem como as cartas anteriores

enviadas a Greaves que compõem a obra *Cartas sobre Educación Infantil*, são os meios através dos quais Greaves conheceu determinados princípios e exercícios.

Entretanto, quando Pestalozzi refere-se ao êxito com o qual algumas mães seguiam seu método ou algum parecido inventado por elas, e o interesse com o qual as crianças aprendiam o que se lhes ensinava, procuramos nos voltar à investigação do funcionamento dos institutos relacionados à Pestalozzi à época para entender se e como Geaves poderia ter testemunhado mães que seguiam o método de Pestalozzi, além do êxito das crianças muito pequenas nos processos de ensino seguindo o método pestalozziano.

Em outra carta, de 27 de fevereiro de 1819, tratando da utilidade pedagógica do desejo e da modelagem, o educador afirma que Greaves teria **visto** o sucesso dos professores do Instituto com crianças pequenas: “Vd. **ha podido ver** el curso de ejercicios preparatorios com los cuales algunos de mis colaboradores han logrado com tanto éxito realizar eso en niños muy pequeños”(PESTALOZZI, 2006, p.96, grifo nosso)³⁶. Havia crianças “muito pequenas” nos institutos de Yverdon, de modo que elas fossem “un tropel”, ou seja, uma multidão, como citada na carta? O que seria uma criança muito pequena?

O Centro de Documentação e Pesquisa Pestalozzi em Yverdon informa-nos de que o Instituto para rapazes, geralmente o mais pesquisado e citado dos institutos de Yverdon, fundado em 1804, recebia meninos de 7 a 16 anos, enquanto o Instituto para jovens garotas, que funcionou entre 1806 e 1837, atendia dois grupos de educandos, crianças de 5 a 9 anos e crianças e jovens de 9 a 18 anos, além de possuir um seminário pedagógico para futuros professores.

Além disso, em janeiro de 1819, data que assinala a carta à qual nos referimos, funcionava também o instituto de Clindy, fundado em setembro de 1818 e fechado em 1819. O Centro de Documentação e Pesquisa destaca que ele era voltado para crianças pobres e trabalhava com uma ampla gama de elementos curriculares – aos quais adicionou-se a língua inglesa “com a chegada dos ingleses em Yverdon, que procuravam um modelo de escola ideal” (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA PESTALOZZI, 2017, s/p). É possível que Greaves tenha visitado o instituto de Clindy, mas não tivemos acesso, até o presente momento, a informações sobre a faixa etária de alunos atendidas em Clindy.

A quarta instituição de Yverdon ligada à Pestalozzi, o Instituto para surdo-mudos, que funcionou de 1813 a 1869, trata-se de um desdobramento de seu trabalho inicial com

³⁶ Nesse mesmo trecho Pestalozzi afirma utilizar como obra didática o curso de desenho de Ramsauer e Boniface em Yverdon, obtendo sucesso, assim como, afirma ele, outras escolas que tem utilizado o mesmo material (PESTALOZZI, 2006).

crianças surdas e mudas, e poderia também ter sido uma instituição em que Greaves testemunhasse o avanço no aprendizado das crianças. As informações que temos não são suficientes para eliminar alguns institutos como lugares impossíveis de terem sido aquele onde Greaves teria visto como o método era útil para um mestre educar “uma multidão de crianças, e muito pequenas”, mas ao menos o Instituto para jovens garotas apresenta-se como um lugar que recebia crianças a partir de cinco anos de idade. A questão do testemunho que Greaves teria feito de mães obtendo sucesso seguindo orientações de Pestalozzi permanece ainda, para nós, obscura. Podemos levantar a hipótese de que algum outro livro didático destinado às mães tenha sido publicado e distribuído na região à época, e, nesse caso, Pestalozzi poderia ter acesso a alguma informação sobre a repercussão desse trabalho. Essa hipótese, entretanto, parece-nos improvável na medida em que o único livro didático voltado para mães e crianças citado por Horlacher (2011a) não foi publicado durante a vida do autor.

Com relevantes questões ainda em aberto, voltamo-nos para as considerações de Jacques Le Goff que nos impelem a nos questionarmos sobre que tipo de memória é construída no documento e monumento elaborado por Pestalozzi. Yverdon trata-se de um instituto educacional cada vez mais acessado pelas classes abastadas, e visitado, à época, por interessados em educação do mundo todo. A imagem do instituto que Pestalozzi destaca para Greaves, entretanto, é de uma organização educacional que desenvolve moralmente as crianças através do afeto, assim como as mães devem e podem fazer.

Ainda que não exaustivamente, elaboramos estratégias de análise guiados pelo princípio de estranhamento das fontes proposto por Ginzburg, procurando destacar se e como um vínculo entre os interlocutores era construído na carta, além de procurar marcas da intencionalidade frente ao contexto microhistórico expressas naquele material. Na segunda frente de investigação, tendo em vista a afirmativa de Pestalozzi da continuidade entre a educação maternal e a escolar, e sua ênfase na primeira educação, consideramos que as análises das imagens de mãe sintetizadas em suas cartas, tão presentes quanto as discussões sobre a natureza da criança, podem revelar mais indícios sobre as propostas desse educador e como elas repercutem, se posicionam em análises micro e macro históricas.

Capítulo 3. Imagens de mãe nas cartas: Sínteses microhistóricas de movimentos macrohistóricos

Se as cartas que analisamos trazem marcas da relação entre Pestalozzi e Greaves, elas também tocam em outros elementos que nos permitem avaliar o contexto histórico do qual tratamos e a inserção de pestalozzi nesse contexto, seja, por exemplo, a imagem que Pestalozzi projeta de Yverdon em comparação com outras escolas, seja a imagem projetada da relação entre o educador e os mestres, as mães e as instituições educativas da Inglaterra. Analisamos abaixo os principais trechos que destacamos nas cartas referentes a uma dessas temáticas: a projeção de imagens de mãe nas *Cartas sobre Educação Infantil*. Qual ou quais imagens de mãe Pestalozzi projeta em suas cartas? Como essas imagens se inserem, se diferem de seu contexto histórico, de tal modo que o educador considerasse necessário relatá-las? Eram essas as perguntas que nos instigavam na pesquisa.

Partindo dessas questões, tivemos de enfrentar o fato de que a mãe é uma figura muito citada nessas cartas, ora como objeto de reflexão, ora como destinatária das epístolas. Lembremos da frase da primeira carta de Pestalozzi a Greaves, que já citamos: “Me consideraría feliz si pudiera yo, algún día, hablar por boca de Vd. a las madres de Gran Bretaña”, e tenhamos em mente que, se em várias epístolas Pestalozzi não escreve a “vós”, dirigindo-se às mães, em outras esforça-se para alertá-las que seus conselhos irão se confrontar com os de outras pessoas, e apela para que a capacidade de reflexão destas ajude-as a decidir sobre a educação de seus filhos. Com esse tipo de escrita, reforça a imagem de alguém que quer ser ouvido não apenas por Greaves ou por outros educadores, mas pelas próprias mães.

Após ter construído quadros esquemáticos que nos ajudassem a olhar as cartas em outras perspectivas analíticas e sintéticas (Apêndice A), fizemos um novo quadro procurando sintetizar a imagem de mãe projetada em cada carta (Apêndice B). Nesse procedimento, de um total de trinta e quatro cartas, encontramos vinte e duas que projetavam diretamente uma imagem de mãe, ao fazer referência a essa figura. A seguir, apresentamos o modo como conceitualizamos essas imagens de mãe e dialogamos com as informações coletadas que nos serviram de evidência para traçar hipóteses narrativas sobre a origem e o posicionamento histórico dessas imagens, tanto no âmbito micro quanto macro contextual.

3.1 A mãe como espelho de Pestalozzi ou a identificação entre Pestalozzi e as mães

Uma das categorias que identificamos como imagem de mãe nas cartas foi denominada **identificação** entre Pestalozzi e a mãe ou a mãe **espelhada** em Pestalozzi. Tratam-se de casos em que o educador estabelece um laço entre ele e essas leitoras, marcando as semelhanças entre ambos. Vemos um trecho da carta de 31 de outubro de 1818, já citado anteriormente:

Si apelo com frequência, pues, a los sentimientos de la madre, comprenderá Vd. fácilmente la razón de ello: al passo que para una crítica de mis principios acudiría a aquellos que pueden hacerla gracias a su superioridade intelectual, **una comunión de sentimientos la busco donde se dan empeños afines a los míos, originados en idéntico sentir y dirigidos a la misma finalidad** (PESTALOZZI, 2006, p.23, grifos nossos)

Nesse trecho Pestalozzi afirma sua busca por comunhão de sentimentos com as mães, assim como solicitava a benevolência de um coração amigo a Greaves, marcando-as, portanto, como pessoas a quem se dirige, a quem apela, como pessoas com “idêntico sentir” e “idêntica finalidade” aos do educador.

Já na carta VIII, de 15 de novembro de 1818, vemos a afirmação de Pestalozzi de que há pessoas que, por orgulho, mas outras também de comportamento exemplar, que defendem ideias contrárias às dele mesmo. Pestalozzi argumenta contra aqueles que se creem com o privilégio de que apenas suas opiniões são corretas, usando citações evangélicas para argumentar contra os “ortodoxos”. Nesse ponto, frente a um estado de dúvida no qual as mães poderiam se colocar, Pestalozzi muda seu vocativo e fala diretamente à mãe:

Madre, te felicito por tus escrúpulos, pese a que te desvían de las doctrinas que yo profeso y que miles de personas han profesado antes que yo. Pero tu zozobras delatan ya aquel sentimiento que quisiéramos ver colmar el corazón de una madre antes que cualquier outro. Y en tu difícil camino no rehúso el ofrecerte de nuevo la mano de un hombre que ciertamente respeta tus sentimientos aun cuando no comparte tus ideas, de un hombre que sería dichoso si pudiera apoyar tus esfuerzos en cuanto le fuere posible. Es muy probable que nunca llegaré a conocerte. Mis días están contados, y mi hora puede que haya ya pasado mucho tiempo antes de que tú por casualidad te enteres de que en um país lejano, em um valle rodeado de montañas, vivió **un hombre que hasta su ancianidad nada conoció de mayor importancia ni de más trascendencia que aquello que está constituyendo ahora tu ocupación;** um hombre cuya vida se vio llena de esfuerzos que pueden parecer insignificantes, pero en los que puso toda su energía; **un hombre que no buscó otra cosa que ayudar en su tarea a las madres y a cuantos las substituyen, tratando de servir también a aquellos que han tomado sobre sí el deber de guiar el alma del niño cuando es mayorcito;**(...) un

hombre que abrigó la firme convicción de que hay un lazo invisible que une a todos aquellos cuyos corazones se han comprometido en una misma sagrada misión, y que habría saludado con inmenso júbilo **la aparición real de esas personas unidas por el mismo ideal pese a su diversidad de nacionalidad y de creencias** (PESTALOZZI, 2006, p.34)

No trecho acima, vemos presente o elemento de busca de identificação com a mãe, tanto por Pestalozzi afirmar que ambos têm o mesmo ideal, o da educação, assim como também aqueles que tomaram para si a tarefa de guiar a criança já um pouco mais crescida. Percebemos também a referência à unidade de propósito mesmo na diversidade de nacionalidade e de crenças. Tanto Quintana Cabanas (1998 in PESTALOZZI, 2006) quanto Latham (2002), conforme apontamos no capítulo um, afirmam que havia uma ortodoxia protestante dominante no campo educacional na Inglaterra à época, e Latham (2002) evidencia que essa corrente era contraposta às ideias teosóficas³⁸ e liberais de Greaves, interlocutor de Pestalozzi.

Se as mães devem ser respeitadas em suas crenças, é também a benevolência delas que o educador procura captar, a despeito das diferenças que os separam. Além do próprio vocativo dirigido a elas, não é, de modo algum, James Pierpoint Greaves quem aparece na imagem das cartas como alguém cujas opiniões diferem das de Pestalozzi, as quais não devem, na visão do educador, ser um empecilho para a união em uma mesma missão e em um mesmo ideal: São as mães.

Ao trabalharmos com o postulado de que Pestalozzi destina suas cartas às mães, ou seja, não as usa apenas como figura para a reflexão de outrem, mas insere-se numa relação de interlocução real, nos questionamos qual perfil de mulher o educador esperava atingir. Qual era o percentual de mulheres alfabetizadas àquela época, seja na Suíça, seja na Inglaterra? No que se refere às mães das classes baixas, cuja educação precária era um fato do qual Pestalozzi tinha conhecimento, podemos considerar que elas também eram interlocutoras visadas com essa publicação? Destaca-se novamente, nesse contexto, a informação de Horlacher (2011a) do livro didático produzido por Pestalozzi para que as mães se alfabetizassem junto com seus filhos, um livro que o autor direcionada às classes populares da Helvécia. Essa obra, *Natürlicher Schulmeister – Mestre-escola natural* – consistia em um livro para o ensino de crianças pequenas em todas as matérias, escrito entre 1803 e 1804, com o

³⁸ Latham (2002) destaca alguns trabalhos da literatura em história da educação que apontam a conexão entre grupo teosóficos e movimentos de renovação educacional no século XIX. A professora Fabienne Serina Karsky do instituto Learn in Context, em sua apresentação no ISCHE 2017 em Buenos Ayres, também abordou o assunto, afirmando que Maria Montessori era teosofista.

objetivo de que as mães também se alfabetizassem junto com os filhos, não publicado durante a vida do autor.

Consideramos que elementos do contexto micro-histórico são relevantes para uma compreensão mais aprofundada dessa imagem. Uma informação esclarecedora nesse sentido é que, entre o expressivo número de publicações sobre educação presente na época, conforme apresentamos no primeiro capítulo, uma das revistas educativas do final do século XVIII para professores alemães intitulada *Taschenbook für Teutsche Schulmeister* – Caderno para professores alemães – publicado a partir de 1786 por um pastor protestante chamado Christoph Ferdinand Moser, tratava, em sua edição de 1793, de como o professor de escola, dito “**sem profissão**”, poderia se comportar de forma respeitável, a despeito de seus “pobres rendimentos”. Aconselhava o professor a não obter remuneração adicional com profissões que debilitariam as forças da alma, como carpinteiro ou guarda noturno. Se precisasse obter uma renda extra, seria mais aconselhável reparar os relógios da Igreja, trabalhar no comércio de vinho, sementes, sabonete ou manteiga.

Se tomarmos esse tipo de publicação como um documento exemplar de um fenômeno mais abrangente, concluímos que o crescimento do debate sobre a educação das classes populares que marcava a região da atual Alemanha e Suíça naquele contexto – assunto central do artigo publicado por Horlacher (2011a) - se apresentava à época como uma questão com múltiplas respostas possíveis e debatíveis, conforme argumenta Tröhler:

No se trataba aún de introducir un sistema escolar bien definido y regido por principios de meritocracia, lo cual sollo sería posible después de que concluyera el reinado de Napoleón en las naciones Estado legitimadas por constituciones, sino de una educación popular, es decir, la educación sistemática de las clases (más bajas) (TRÖHLER, 2014, p.128)

Nesse contexto, em que até mesmo tratados de agricultura para camponeses eram por alguns debatedores considerados esclarecimento popular (HORLACHER, 2011a), a mãe como figura educadora parece uma proposta plausível, ainda mais no sentido de uma formação cujo objetivo mais alto era a formação moral e religiosa, baseada no afeto. O próprio Greaves teria trabalhado em Clindy, conforme aponta Latham (2002), evidenciando que o estimado discípulo de Pestalozzi fora introduzido na preocupação com a educação dos “pobres” e, em seguida, convidado a refletir, através das cartas, sobre a mãe como educadora.

A questão da relação da proposta pestalozziana com a educação popular é um tema relevante a ser explorado em sua relação com as imagens colhidas nas *Cartas sobre educação infantil* das mães como educadoras populares. Pestalozzi de fato propunha seu “método”,

incluindo sua dimensão afetiva, como uma alternativa para as escolas populares frente ao governo revolucionário, como destaca Horlacher (2011a), e, mais tarde, com esse intento pediu uma avaliação de Yverdon para o chefe da Confederação Helvética, já expressando preocupação com o fato dos avaliadores talvez não compreenderem o método “em seu sentido mais amplo”. Mas os avaliadores consideravam que Yverdon era um “exemplo inimitável”, um instituto de caráter familiar cuja instrução não poderia ser dada nas escolas públicas, e sem evidente e demonstrável ligação entre o método e as disciplinas ofertadas (TRÖHLER,2014).

De fato, quando os avaliadores vão analisar o caso de Yverdon, sua clientela já era predominantemente composta por alunos oriundos de classes média e alta, sendo que algumas famílias mais ricas enviavam os professores particulares de seus filhos para acompanhá-los no Instituto (TRÖHLER, 2014), e vários pais escreviam a Pestalozzi preocupados com a formação de seus filhos tendo em vista a entrada em prestigiosas universidades (HORLACHER, 2011a). Yverdon se tornava pouco a pouco uma instituição educacional para alunos de famílias cada vez mais ricas e com mais status. Os planos de Pestalozzi para educação popular e profissional, nesse contexto, ficaram em textos nunca publicados, escritos todos entre 1805 e 1806, com os seguintes títulos: *Objetivo e plano para um instituto profissional para os pobres; Demanda de um instituto para os pobres; Da educação popular e a indústria e Conversa sobre a ilustração e a educação dos pobres* (TRÖHLER,2014), esse último texto sendo objeto de pesquisa apresentado por Horlacher (2011a).

3.2 A mãe imagem de como educável

Outra imagem da mãe presente nas cartas é da mãe como **educável**: Pestalozzi reafirma em diversas cartas a necessidade de educarem-se as mães, principalmente as das classes populares, com vistas a auxiliar as crianças. Na carta XXI, o educador reafirma que os objetivos da educação são a eficiência para a vida e um obrar autônomo, e que a igualdade de faculdades humanas conduz à legitimidade do direito de todos a desenvolver todas suas faculdades, ainda que não sejam essenciais para a futura profissão ou posto que o sujeito irá ocupar na vida. Nesse sentido, afirma:

Libertad no és más que uma palabra vacía cuando el hombre se halla debilitado, cuando su entendimiento no se há alimentado de saber y no se ha cultivado la capacidad de juzgar, pero sobre todo cuando el hombre no es consicente de los derechos y deberes que tiene como ser moral que es (PESTALOZZI, 2006, p.84)

Na carta XXII, Pestalozzi trata da educação corporal das crianças, destacando que as mães devem atentar-se a tratados de ginástica, e “es lógico que puenen modificarlos según su deseo y su parecer” (PESTALOZZI, 2006, p.86), mas devem pedir conselhos para alguém que tenha experiência na área. Esse tipo de conselho nos leva novamente a questionar qual o nível de educação que Pestalozzi solicita às mães, bem como a compatibilidade desse conselho com as condições materiais de vida das classes populares.

A carta seguinte, de número XXIII, trata de exercícios para o desenvolvimento dos sentidos e da música como meio educativo. Pestalozzi explica que exercícios para a visão e a audição devem ser introduzidos pela mãe às crianças como jogos, e devem ser feitos com liberdade e alegria, sem as quais se tornam aborrecidos, mesquinhos e ridículos. Esses exercícios devem ser combinados com aqueles sobre a formação do gosto, e as classes baixas devem também participar dessas vantagens e saberes, na medida em que, assim como os antigos diziam que as Artes liberais suavizam o caráter, “el buen gusto y los sentimientos nobles guardan um estrecho parentesco y se refuerzan mutuamente” (PESTALOZZI, 2006, p.90). As classes populares têm pouco tempo para que o ócio lhes permita “cultivar seu gosto”, mas por isso não devem ser excluídas dessas “vantagens e saberes”.

A mãe surge, nessa carta, como um elemento de elevação do gosto da família. O “auténtico espíritu de amor maternal” está aliado a um “afortunado instinto” que levará à família popular a um caminho equidistante entre a negligência e o “refinamiento artificioso” (PESTALOZZI, 2006, p.91).

Também a música é citada em longas páginas como meio eficaz de auxiliar na educação moral, pois sintonizaria a alma com as boas impressões. Pestalozzi inclusive cita Lutero como um apologista da música como meio de formação moral, assim como os esforços de seu amigo e colaborador Nägeli, professor de Yverdon à época, na arte da música. Referências diretas às mães estão ausentes nesse tópico. Mesmo assim, nos estendemos nele pelo fato de estar composto de um diálogo mais específico com Greaves, onde a ausência de cultivo da música na Inglaterra é criticada, e Suíça, Alemanha e Prússia são tomadas como exemplos de escolas rurais que contemplam elementos musicais no currículo:

Em nuetros coloquios sobre este tema, no hallábamos a menudo perplejos en la explicación que debíamos dar al hecho de que em el país de Vd., pese a que casi todos conocen esas ideas expuestas, no se reserva sin embargo a la música, em la educación general, um lugar destacado. Parece que allí predomine la idea que para hacer que la música desempeñara um papel en la educación del pueblo se requeriría emplear en ello más tiempo y esfuerzo del que es posible dedicar a esa tarea.(...)Lo cierto es que no hay apenas una escuela rural em toda Suiza y quizá ninguna em toda

Alemania y Prusia en la que no se estimule seriamente el aprendizaje al menos de los primeros elementos de la música según el nuevo método práctico(...) (PESTALOZZI, 2006, p. 93, grifos nossos)

E com a seguinte citação a carta é concluída: “esse hecho no habrá de permanecer ignorado en un país que nunca estuvo atrasado [Inglaterra] y en el que siempre se há buscado estiular o introducir mejoras que han parecido ser avaladas por los resultados de la experiencia” (PESTALOZZI, 2006, p.94).

Causa-nos estranhamento o fato de as mães não serem citadas na carta XXIV, dedicada à utilidade pedagógica do desenho e da modelagem, exatamente quando Pestalozzi afirma que os professores de Yverdon tiveram sucesso em exercícios com crianças muito pequenas, como já citamos anteriormente. Podemos supor, entretanto, que essa continuidade entre educação familiar e escolar estivesse implícita, após ter sido citada anteriormente. Na carta seguinte, XXV, Pestalozzi procura responder à seguinte questão: Não seria quimérico imaginar que mães das classes populares possam fazer tais exercícios com seus filhos? A resposta do educador é que se espera que a situação das classes populares melhore, considerando que os acontecimentos mais importantes da história consistem sempre na realização de coisas que se haviam tido por impossíveis, e a um observador atento as páginas da história falam de uma humanidade vinculada a preconceitos como uma corrente cujos anéis vão se rompendo pouco a pouco.

Essa reflexão otimista parece-nos apoiar-se em uma visão do educador de desenvolvimento das ciências e da filosofia moderna. Pestalozzi afirma que os avanços de sua época eram insuspeitáveis pelos filantropos de duzentos anos atrás, e que, graças a um “glorioso invento”, pesquisas de algumas pessoas chegam a milhares de outras nos lugares mais distantes. A “ignorância” e a “superstição” saem de seus baluartes, dando lugar à “ciência” e à “verdade”, e por fim, “el espíritu de crítica soplaría un día incluso en aquellos que antes estuvieron condenados a una fe ciega y a una obediencia sumisa” (PESTALOZZI, 2006, p.101).

Entretanto, o educador destaca que “no todo está em la dilatación del saber”, e que ele mesmo não ergueu sobre ela “ las ilusiones de mi vida”, destacando ainda que é a escola antiga que se baseia no objetivo de mero ampliação do saber. O verdadeiro objetivo é alçar a esfera da “educación familiar”, o papel do “amor maternal” como maior que qualquer outra força. É nesse sentido que se articula a relação entre escola e família, no trecho que destacamos abaixo, e que se evidencia, ao nosso ver, a imagem de mãe ou de função materna como educável:

Todos aquellos que suponen que nosotros, en nuestros esfuerzos por la educación del pueblo, no pensamos en ningún objetivo superior al de una mejora del sistema de enseñanza o, por así decirlo, al de una culminación de la gimnasia de la inteligencia, tienen realmente una opinión muy equivocada del sentido de todos mis planes y de los de mis colaboradores. **Nos hemos dedicado con celo a dar una nueva forma a las escuelas, pues consideramos que esto es importante para el progreso de la educación; pero creemos que lo es todavía mucho más el influjo del ambiente familiar.** Hemos hecho todo cuanto hemos podido para educar a los niños de un modo tal que puedan un día llegar a ser maestros, y tenemos todos los motivos para felicitar a las escuelas que se benefician de este modo de proceder. Pero creemos que el rasgo esencial y **el primer deber de nuestra escuela y de toda otra estriba en desarrollar en los alumnos que nos han sido confiados aquellos conocimientos que, em su vida futura, les permitirán consagrar todo su corazón y sus fuerzas intactas a hacer que cunda el espíritu auténtico que debe reinar en el ambiente familiar.** Dicho brevemente: **nadie para quien el bien de la generación que está creciendo reside em el corazón puede hacer algo mejor que trabajar em la educación de las madres para su misión suprema** (PESTALOZZI, 2006, p. 103, grifo nosso)

Na carta XXVI, Pestalozzi reafirma que seu objetivo primeiro é educar as mães, que podem fazer em casa o que não se consegue em uma escola, com muitos alunos. O coração materno é o melhor juiz, e o amor delas consegue da criança, em termos morais, o que a autoridade externa nunca poderá conseguir. Até mesmo a mãe mais pobre, jovem e inexperiente tem coisas a ensinar a seus filhos. “Quiero incluso suponer que no sabe leer ni escribir, pese a que en un país em que las escoleas no andan del todo mal no se encuentran personas que ofrezacan una deficiencia tan considerable” (PESTALOZZI, 2006, p.105). Pode-se ensinar coisas da vida cotidiana, fazendo comparações com base em dimensões mais abstratas, como natureza, peculiaridades, forma, tamanho e cor. A criança treina assim a memória, a observação, o juízo, busca a causas e aprende a refletir.

A experiência mostra que algumas mães podem conseguir resultados que ultrapassam suas esperanças, afirma Pestalozzi, e novamente procuramos, em nossa pesquisa, descobrir a qual experiência o educador se refere, e, conseqüentemente, a quais esperanças, também. O educador encerra sua carta afirmando que se pode dizer que uma pessoa não tenha vocação nem aptidão sobressaliente para a educação, mas isso jamais deve ser aplicado às mães.

O trecho inicial da carta XXVII, de 20 de março de 1819, está composto de tal forma que as imagens da **mãe como educável** e da **mãe como espelho** de Pestalozzi parecem-nos sobrepostas. Veja-se:

Si el poder hacer tanto por su hijo se da incluso en aquella madre que se ve privada de toda dormación y ayuda, cuánto más deberá estar capacitada para

ello y com cuánta mayor confianza podrá prever los resultados de sus maternas esfuerzos la madre cuyas facultades han alcanzado un verdadero despliegue y **cuyos pasos se han visto dirigidos por la experiencia de aquellos que, antes que ella, se han ocupado en esa misma obra** (PESTALOZZI, 2006, p. 109, grifo nosso)

Quando o educador cita “de aquellos que, antes que ella, se han ocupado em esa misma obra”, refere-se a uma educação concreta e histórica que a mães devem receber, mas somente daqueles voltados para a mesma obra, que é como o educador definiu-se em cartas anteriores. Em seguida, Pestalozzi dirige-se a “aquellos que, como yo, tienen ansias de mejorar nuestro actual y deficiente sistema de educación” (PESTALOZZI, 2006, p.109). Em um longo parágrafo, afirma que se tais pessoas não procurarem “remédios superficiais”, ou construções de edifícios que esvaem, ou deixarem sucumbir “el bien constante de muchos individuos a la satisfacción que ciertos resultados deslumbrantes pueden proporcionar a algunos” (PESTALOZZI, 2006, p.110), enfim, se as pessoas não se distraírem com coisas secundárias,

deberéis más bien dirigir vuestra atención a aquel manantial cuantioso y general – aunque poco conocido todavía – del cual fluyen el bien y el mal en enormes cantidades y com incomparable rapidez: habréis de fijaros en **el modo y manera como son vividos los más tiernos años de la infancia y em aquellas personas em cuya vigilancia están confiados estos años o, al menos, deberían estarlo**. De todas las instituciones escolares, las más beneficiosas son aquellas em que se cultiva la educación hasta el punto de que se enseña el arte de educar: los alumnos deben aprender, em esas escuelas, a actuar como maestros, y hay que educarlos de modo que se conviertan em educadores. **Pero és el carácter femenino, sobre todo, quien debe ser educado prontamente em esta dirección a fin de capacitarse para poder desempeñar um papel singular em la educación temprana de los hijos** (PESTALOZZI, 2006, p. 110, grifos nossos)

Na carta XXVIII Pestalozzi apresenta às mães conselhos educacionais que são os mesmos apontados aos professores, criticando também as escolas “tradicionais” por serem, segundo ele, centradas no memorismo. A mãe deve saber distinguir o que é pura questão de memória e o que é trabalho correspondente às faculdades intelectuais propriamente ditas. Nesse caso, reforça-se uma visão de continuidade educacional entre família e escola.

O memorismo faz com que se perca tempo nas escolas, se ostente um saber que é apenas aparente, põe em jogo a vaidade dos alunos, com punições e recompensas, e aqueles que pensam com autonomia teriam, segundo Pestalozzi, que suportar tal situação “desprezível”. Contra esse estado de coisas, só se deve gravar as palavras quando elas são entendidas. A mãe também deve ensinar por meio de objetos, prioritariamente. Se não for

possível o objeto, mostrar o desenho. Se for ensinar um conceito abstrato, usar exemplo intuitivos, pois o caminho das regras é longo e penoso; o dos exemplos é curto e fácil.

Esse tipo de instrução detalhada sobre práticas maternas de educação parece-nos muito profundo para ser colocado como um papel para a mulher de estrita moralização da família, como apresentou Arce (2002), e interessa-nos do ponto de vista da comparação com outras propostas às mães que eventualmente se coloquem naquele contexto histórico, sendo esse um caminho relevante para investigações posteriores. Além disso, é bastante enfatizada nas *Cartas sobre Educação Infantil* a imagem da mãe educável, e, para Pestalozzi, o que faz da mãe a educadora primordial, nessas cartas, é sua **função** de vinculação afetiva com as crianças, origem e instrumento da educação moral.

Compreender a filosofia política de Pestalozzi é um outro caminho que consideramos pertinente para investigar mais aprofundadamente sua perspectiva de educação popular, e, dessa forma, como as imagens de mãe se relacionam a essa perspectiva. Tröhler (2006) informa-nos que Pestalozzi, já enfrentando problemas na direção de Yverdon, em 1815, três anos antes das *Cartas sobre Educação Infantil* serem escritas, volta a se pronunciar politicamente frente às tensões que percorriam toda a Europa, como consequência da derrota de Napoleão e do Congresso de Viena (1814-1815). A Suíça, partida em duas facções, corria o risco de ser dividida entre a Áustria e a França. A manifestação política do educador é registrada em seu tratado, publicado em 1815, intitulado *À inocência, seriedade e magnanimidade de meu tempo e minha pátria: uma palavra ao tempo*.

Nesse tratado, Pestalozzi reafirma sua preferência pela vida em comunidade fraterna, local e pela forma republicana de governo. Repete que os problemas que se enfrentava no contexto, chamados “as debilidades do mundo e dos estados”, tinham como causa longos processos históricos, e não a Revolução Francesa. Pestalozzi ainda entendia, aos 68 anos como aos 34, que a função do governo era proteger as famílias particulares, assim compreendendo também a viabilidade das monarquias, mas considerando que tudo o que funcionasse bem nelas, funcionaria melhor nas repúblicas. A grande questão, para ele, era superar a divisão social entre “os de cima” e “os de baixo”. Sua política começava e terminava na educação, afirmava. Explica Tröhler:

“La clave de la noble república de la virtud era, em un sentido, la política, que como condición ineludible, debía crear las relaciones legales que a su vez hicieran posible que las personas formaran familias de economía segura, y no creara entre ellas grandes diferencias sociales. Esas familias, bien provistas económicamente por el trabajo del padre, la madre y los hijos, podían establecer una relación de confianza em el hogar. En esta relación de

confianza, los niños se desarrollarían de forma natural y madurarían en la virtud religiosa” (TRÖHLER, 2014, p. 161).

Nesse mesmo texto, Pestalozzi defende mais uma vez a importância de suas ideias educativas, criticando o sistema escolar público no sentido de defender sua visão de “educação em proximidade”: “El género humano se educa fundamentalmente solo cara a cara; y, humanamente, corazón a corazón” (PESTALOZZI, 1977³⁹, p.19 *apud* TRÖHLER,2014, p.161). As cartas de Pestalozzi nas quais o educador compara as escolas da Suíça com as da Alemanha e da Inglaterra, sua crítica que agora citamos e todo o restante da documentação consultada por Tröhler (2014) fazem referência a algum agrupamento escolar primário e popular na região, mas Pestalozzi pontua que ele não correspondia às suas aspirações de educador.

As evidências que pudemos coletar indicam que a família é o *locus* da moralidade na teoria pestalozziana. Nela está o germe da educação moral, como o educador explicava em *Minhas indagações*, obra que apresentamos mais detalhadamente no primeiro capítulo. Em Yverdon, já no auge de seu trabalho nas instituições educativas, Pestalozzi ainda escrevia aos amigos defendendo o ideal do republicanismo clássico e a preocupação com a formação moral das pessoas baseada no afeto. Assim, mesmo que criticasse as escolas populares já existentes de modo a valorizar, por contraste, seu próprio trabalho, a educação afetiva, “em proximidade”, era seu mote.

Nesse contexto, Pestalozzi ainda procurou reestabelecer sua proposta de integração de classes em Yverdon. Em 1815, com o adiantamento recebido da famosa editora *Cotta de Stuttgart* para a publicação de suas obras, e contrariando seu braço-direito na direção do instituto, Schimid, Pestalozzi fundou um lar para crianças pobres, conforme havia descrito anteriormente em seus planos. O lar em Clindy, distante em alguns minutos a pé de Yverdon, destinava-se a doze meninos órfãos ou abandonados. Pestalozzi dedicou-se a esse empreendimento e, em poucos meses, o instituto já contava com 30 meninos. Pestalozzi almejava dar-lhes formação qualificada para a “primeira indústria”, mas a influência de Schimit tornou o local um ambiente de formação de professores rurais. Ao estabelecer esse lar, Pestalozzi confessava em carta a seu amigo Nicolovius de Berlim em 1819: Finalmente era feliz (TRÖHLER,2014).

³⁹ PESTALOZZI, Johann Heinrich. An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes, Ein Wort tur Zeit. In: BUCHENAU, A.; SPRANGER, E.; STETTbacher, H. (Orgs.). Pestalozzis Sämtliche Werke (vol. 24a; págs. 1-222). Zúriqe, Suíça: Orell Füssli, 1ª ed.,1815

Com o prosseguimento dos problemas econômicos, o Instituto de Clindy é transferido para dentro de Yverdon, a partir do convencimento de Pestalozzi por Schmitt. Com o final do sistema continental em 1814, os ingleses começavam a viajar mais para o continente, interessados no método, formando uma colônia inglesa em Yverdon, o que aliviou as cargas econômicas do instituto. Entretanto, quando os meninos de Clindy chegaram, se produziu uma espécie de sociedade de dois níveis em Yverdon. “Al final resultó que la gran idea política y social de una república com relativamente pequeñas diferencias sociales y unos ciudadanos que interacturam em fraternal amistad bajo um mismo techo era difícil de gestionar incluso em Yverdon” (TRÖHLER, 2014, p.166).

As diferentes necessidades educativas, o fato dos meninos pobres terem de trabalhar para aliviar os custos de sua educação, às vezes como ajudantes a serviço das famílias ricas: essas tensões eram dificilmente digeríveis pelos alunos das classes populares.

Uma outra análise relevante que sinalizamos para investigações futuras, dentro desse eixo interpretativo ligado à imagem de mãe educável e à educação das classes populares, é a comparação entre os elementos curriculares dos empreendimentos educacionais realizados por Pestalozzi. Quais seriam as diferenças curriculares praticadas entre Yverdon, Clindy, o Instituto para jovens garotas e o instituto de surdo-mudos? O educador defende em *Cartas sobre Educação Infantil* que todas as faculdades humanas devem ser desenvolvidas pelo educando, independente de profissão e classe social, mas como tal princípio se materializava ao atender, concretamente, alunos de origens sociais diferentes nas instituições?

O elemento central da proposta educacional pestalozziana – o afeto como mola propulsora da moralidade – é destacado tanto na *Carta de Stans* quanto como uma característica de Yverdon em *Cartas sobre educação infantil*, mas isso não nos impede de supor que inevitavelmente haveria diferenças curriculares entre institutos que funcionam como abrigos, e, por exemplo, organizações escolares cuja clientela solicita formação preparatória para as Universidades.

3.3 A função materna da educação

Analisando trechos de cartas como este, da carta VIII, já citado anteriormente, no qual o educador usa a expressão “tarea a las madres y a cuantos las substituyen, tratando de servir también a aquellos que han tomado sobre sí el deber de guiar el alma del niño cuando es mayorcito” (PESTALOZZI, 2006, p.34) também podemos enxergar a ideia da **mãe como**

função, ou seja, uma compreensão de que aquele amor reflexivo materno que guia a alma da criança é esperado também dos demais educadores. Essa imagem da *mãe ou aqueles que a substituem* estará presente em outros trechos das cartas, e dialoga com intérpretes como Manacorda (1989), que entende o conceito de princípio materno como um princípio aplicável à escola, e também com a interpretação de Söetard (2002) que defende que “um espírito do método” é a originalidade e a continuidade entre todas as reflexões de Pestalozzi.

Na Carta XX, por exemplo, os exercícios de educação para as crianças pequenas que Pestalozzi propôs às mães são entendidos como extensivos ao professor:

Conoce Vd. los principios que he sentido y los ejercicios que he propuesto a las madres. También há manifestado a menudo su asombro por el éxito con que algunas madres que han seguido mi método, o uno parecido confeccionado por ellas mismas, se esforzaban continuamente en despertar en niños muy pequeños la adormecida facultad de pensar. El interés con el cual los niños atendían a lo que se les enseñaba, y la regularidad con que realizaban sus pequeños ejercicios, ha engendrado en Vd. el convencimiento de que **esse método resulta apropiado no sólo para madres que tienen que educar a muy pocos niños, sino también para un maestro que há de educar a todo um tropel de ellos, y muy pequeños.** (PESTALOZZI, 2006, p.78, grifo nosso)

Também na carta XVII, em um trecho que já citamos anteriormente, a prioridade é dada ao caráter feminino, mas as possibilidades referentes a quem é responsável pelas crianças nos primeiros anos são ampliadas para os educadores:

De todas las instituciones escolares, las más beneficiosas son aquellas en que se cultiva la educación hasta el punto de que se enseña el arte de educar: **los alumnos deben aprender, en esas escuelas, a actuar como maestros, y hay que educarlos de modo que se conviertan en educadores.** Pero és el carácter femenino, sobre todo, quien debe ser educado prontamente en esta dirección a fin de capacitarse para poder desempeñar um papel singular en la educación temprana de los hijos (PESTALOZZI, 2006, p. 110, grifo nosso).

O espírito do método é a formação para a autonomia. Nesse sentido, deve-se para trabalhar para que o educando siga uma regra (*nomos*), mas que ele a construa. E é através do amor que essa regra é desejada pelo educando. Tanto o amor das mães, quanto o amor dos educadores que presenteiam as crianças no Natal em Yverdon. Assim Pestalozzi lembraria na carta XIII:

Se disse comúnmente que hay que dominar la pasión recurriendo a unos principios y que debemos regular nuestros deseos sirviéndonos de nuestra razón. Mas en um período en que no nos es posible apelar ni a uma cosa ni a outra, la providencia há puesto en juego una fuerza que actúa de un modo todavía más intenso: el amor maternal (PESTALOZZI, 2006, p.51)

Note-se também como há uma preocupação com a construção autônoma da moralidade, no trecho que citamos abaixo:

Quisiera que todas las madres distinguieran bien la diferencia que hay entre un modo de obrar al cual uno se acomoda coaccionado por una autoridad y el modo de proceder originado em la bienquerencia hacia otras personas.

El primero se funda em consideraciones racionales, al passo que el outro se basa em el amor. El primero dura mientras persiste la motivación externa; el segundo, em cambio subsistirá indefinidamente, por cuanto no depende de circunstancias o de reflexiones eventuales, sino que dimana de una disposición moral y permanente (PESTALOZZI, 2006,p.55)

3.4 A imagem de mãe reflexiva

A quarta imagem de mãe que podemos ver projetada nas cartas de Pestalozzi é o adjetivo **reflexiva**. O amor da mãe direcionado ao filho, sumamente importante na teoria pestalozziana do desenvolvimento moral, é acompanhado do adjetivo reflexivo, e essa proposta está explícita na carta II, de 3 de outubro de 1818, em que Pestalozzi “unicamente” pede à mãe amor reflexivo. Em sua pesquisa, Incontri (2006) refere-se à ideia de “amor vidente”, compatível com a nossa interpretação. Por sua vez, afirma Pestalozzi:

En la época de la infancia a que nos referimos, todos los conocimientos adquiridos mediante la formación más completa se muestran incapaces de facilitar la misión de la madre, pues lo que pido de ella es únicamente amor reflexivo. El primer requisito que naturalmente presupongo es el amor; se ofrece éste siempre de por sí, aunque se halle tal vez configurado de modos diversos y puede revestir diferentes formas. Todo lo que yo quisiera pedir de una madre se reduce a que deje actuar su amor de um modo tan intenso como le sea posible, cuidando sin embargo de encauzarlo mediante la reflexión (PESTALOZZI, 2006, p.7)

Na carta IX, centrada no desvalimento da criança na primeira infância, em contraposição à presença de suas faculdades animais e espirituais, de 20 de novembro de 1818, o educador afirma novamente que mesmo a mãe bem-intencionada pode errar, se suas intenções não forem submetidas ao controle de um juízo maduro. Assim, a mãe não deve dar um passo sem refletir, embora não sejam necessárias amplas e custosas investigações, mas sim comprometer-se com a serenidade de espírito e desenvolvimento do hábito da reflexão.

Na carta XIV, de 17 de dezembro de 1818, novamente o educador aborda a questão de o objetivo da educação ser a elevação da natureza moral do filho. Para isso, o agir da pessoa deve ser motivado pelo bem querer das demais pessoas, não da coação de uma autoridade. E esses impulsos de amor e confiança, germes da moralidade e da fé, são dirigidos primeiramente da criança pequena para a mãe, que deve incrementá-los e enobrecê-los. Nesse

contexto entende-se que a mãe “hará bien en cuidar que todos los pasos que dé vengan justificados por su conciencia y por la experiencia” (PESTALOZZI, 2006, p.54).

Esse apelo à reflexão e à autonomia de pensamento que Pestalozzi propõe às mães exerce também a função, nas cartas, de chamar a mãe a julgar por mesma os princípios do educador quando eles são vistos socialmente como heterodoxos. Um exemplo no qual essa função se realiza é na carta VIII, que já discutimos anteriormente. Mas também na carta XXXIV, a última da série, de 12 de maio de 1819, Pestalozzi volta a tocar no problema de seus ensinamentos serem vistos como incompatíveis com a educação cristã. “Las normas y directrices recomendadas em estas cartas, ¿se conforman a unos principios verdaderamente cristianos?” (PESTALOZZI, 2006, p.140), o educador pergunta. E responde

Es la propia madre quien debe responderse esta pregunta de acuerdo com lo mejor que sabe y que siente, y decidir luego si va a servirse de estas normas en la educación de sus hijos, modificándolas en lo que le aconsejen su experiencia y las circunstancias especiales (PESTALOZZI, 2006, p.140)

Se procurarmos a origem dessa imagem de mãe reflexiva, podemos interpretá-la como um argumento frente a uma situação concreta do micro contexto, que seria o fato relatado por Quintana Cabanas (1998 in PESTALOZZI, 2006) e corroborada por Latham (2002) de que havia oposição ao seu trabalho com base no argumento ortodoxo do pecado original entre os protestantes ingleses.

Latham (2002) relembra que a suspeita inglesa sobre Pestalozzi era tão forte que a tradução de *Cartas sobre Educação Infantil*, feita por seu discípulo, Christian Friedrich Wurm, foi cuidadosamente escrita, sob pedido de Greaves, para que fosse excluída qualquer afirmação passível de acusação de heterodoxa ou demasiado liberal. Por sua vez, Quintana Cabanas (2006) – tradutor para o espanhol das *Cartas* – afirma que o tradutor para a língua inglesa é Buchholtz, e que Wurm teria introduzido, autorizado por Pestalozzi, alguma pequena modificação. Nesse contexto de uma tradução preocupada com reações conservadoras, não é, portanto, sem motivo que Pestalozzi tentava precaver seus leitores, nas cartas, contra as críticas acerca de sua filosofia da educação, como destacamos abaixo.

Espero muy de veras que, por fin, habrá llegado la época en que ya no se pregunte más si una teoría coincide o no com los intereses de una classe de personas o con las ideas preconcebidas de outro grupo de ellas, sino que lo que se mire es si se funda en la observación, en la experiencia, em um correcto empleo de la razón y em um modo de entender la Revelación exento de prejuicios, prescindiendo de las interpretaciones de los hombres y reconociendo la palabra de Dios como único fundamento de esa teoría (PESTALOZZI, 2006, p.32)

Por outro lado, podemos recorrer à própria consolidação cultural de um *topos* protestante, que valorizava o juízo independente, provavelmente transmitido por Fichte (TRÖHLER, 2014) que se baseava na compreensão de que os critérios morais não bastam para a integração social: é necessária a independência interior do homem. Nesse contexto pode-se interpretar essa argumentação que defende o modo observador e reflexivo que o educador atribui à sua própria forma de conhecer, como expomos na citação anterior.

Quintana Cabanas (*in* PESTALOZZI, 2003) realiza uma discussão sobre a aproximação filosófica entre Pestalozzi e Kant, questionando se o desenvolvimento moral pestalozziano não seria um substituto da religião, que assume a função instrumental de auxiliar no desenvolvimento da moralidade. De fato, essa era também uma das suspeitas sobre seu trabalho na Inglaterra, afirma o próprio Quintana Cabanas (1998 *in* PESTALOZZI, 2006). Mas em *Cartas sobre Educação Infantil* a fé é tomada como um dos elementos a ser alcançado pela educação e facilitado pelo amor da mãe. Essa visão não instrumental da religião em Pestalozzi é a interpretação defendida também por Quintana Cabanas (*in* PESTALOZZI, 2003) e por Incontri (2006).

Ainda na carta VIII, Pestalozzi pede diretamente às mães que julguem por si mesmas, e julguem com o coração:

No pienses que abrigo el deseo de verte aceptar mi doctrina. No. No quieras, a causa de motivos racionales, apartarte siquiera por un momento de los principios por los que te riges, supuesto que tu corazón tiene que ver en ellos. Procura sobre todo usar de él para examinar las ideas que puedes oír de otras personas, y obra siempre del mejor modo que sepas, tal como te lo dicta tu consciencia (PESTALOZZI, 2006, p. 34)

Esse pedido remete-nos às reflexões teóricas sobre o movimento romântico que se aplicariam ao caso de Pestalozzi, que podem ser melhor apresentadas em diálogo com a quinta e última imagem de mãe que destacamos e analisamos, a saber, a mãe como detentora de um saber não-pedante.

3.5 A imagem de mãe como detentora de um saber não pedante

A quinta imagem que consideramos relevante para ser analisada é a da mãe como **detentora de um saber não pedante**. A crítica a saberes “artificiosos”, “refinados” e “pedantes” perpassa a obra de Pestalozzi. No trecho da carta XXVI que destacamos anteriormente, o educador refere-se a si mesmo com alguém que prefere “a manifestação espontânea de uma intenção pura que a mais brilhante ostentação de um saber refinado”

(PESTALOZZI, 2006, p.97, tradução nossa). Na carta XXIX, vemos formar-se uma imagem negativa de certos pensadores que afirmam que o entendimento infantil é incapaz de refletir da forma como Pestalozzi propõe. Não obstante serem, em outros assuntos, “pensadores profundos y teóricos notables” (PESTALOZZI, 2006, p. 118), segundo o autor, eles não tem nem conhecimento prático nem interesse moral no assunto da educação infantil. Mas a mãe é diferente desses especuladores:

Siempre mi fiaré más del saber de una madre adquirido por la experiencia y los esfuerzos a que le há movido su amor maternal, de esse saber empirico incluso de uma madre ignorante, que de las especulaciones teóricas de un filósofo extraordinariamente ingenioso. **Hay casos en los que el sentido común y un corazón ardiente llevan más lejos que un entendimiento cultivado, frío y calculador** (PESTALOZZI, 2006, p. 118, grifo nosso)

Nesse contexto, a mãe “rirá” das teorias arrogantes, mas compreenderá que a de Pestalozzi é verdadeira:

Oupada en desplegar los tesoros del entendimiento infantil y en abrir un mundo de pensamientos hasta ahora adormecidos, poco caso hará de aquellos filósofos para quienes el entendimiento humano se halla, al principio, totalmente desprovisto de contenidos. Dedicada a una tarea que pone en juego todas las fuerzas de su espíritu y todo el amor de su corazón, se reirá de sus temerarias consideraciones y de suas teorías arrogantes. Lejos de atormentarse con la embrollada cuestión de si hay ideas *innatas*, se sentirá satisfecha cuando vea desarrollarse bien las *facultades innatas del entendimiento* (PESTALOZZI, 2006, p. 119)

Na carta XXVII, sobre educação feminina, Pestalozzi chega a argumentar contra aqueles que considerariam, afirma ele, que o saber estragaria a simplicidade do caráter feminino, e para isso alega que o saber educacional está bem direcionado para o desenvolvimento da moralidade humana:

No pasa de ser un simple prejuicio eso de creer que debe evitarse que la mujer se dedique con excessiva profundidad y extensión a la adquisición de conocimientos y al cultivo de su inteligencia porque, de lo contrario, el carácter femenino podría perder su simplicidad y todo lo que lo hace realmente valioso. Lo cierto es que todo depende únicamente de la intención y el espíritu con que se adquiere el saber. **El objetivo perseguido debe redundar en honor de la naturaleza humana**, y el espíritu de los estudios que haga la mujer há de ser tal que se avenga con los encantos del carácter femenino:

ni estrepitoso ni inoportuno,

sino animado de vida interior (PESTALOZZI, 2006, p. 111)

A principal discussão que consideramos pertinente destacar, ainda que não possamos explorar exhaustivamente, é a contradição entre a exaltação da educação das mães – objetivo no qual efetivamente Pestalozzi empenhou-se – e as críticas aos saberes refinados que o educador repudia. Torna-se pertinente considerar, a partir das reflexões de Lowy e Sayre (2015) sobre a cultura romântica do século XIX, a hipótese de que as críticas ao saber refinado que faz Pestalozzi podem ser lidas no contexto de rejeição romântica a certos elementos da cultura moderna. Se, por um lado, os trechos que citamos poderiam ser lidos apenas como um posicionamento filosófico kantiano frente às demais posições sobre ideias inatas e uma discriminação de gênero, quando Pestalozzi coloca a ele mesmo como uma pessoa contra “refinamentos artificiosos”, podemos lançar a hipótese de tratar-se de uma sensibilidade contra os rebuscamentos sociais criticados por seu mestre Rousseau, uma descrença na razão como único elemento de reconstrução da moralidade e da civilidade.

Lowy e Sayre (2015) defendem que Romantismo e Luzes são dois fenômenos culturais que coexistem no século XVIII e em toda a modernidade, relacionando-se de forma variável e complexa. Os autores exemplificam essa tese com o caso de Rousseau, cuja radicalização do pensamento iluminista culmina no romantismo, tese também corroborada por Simpson (2009). Essa coexistência de visões díspares sobre como chegar ao conhecimento é expressa por Pestalozzi em sua carta VI:

Mas no he aprendido nunca a echar mano de sistemas para probar aquello que me fue sugerido por la experiencia o confirmado por la práctica. Mi parte ha consistido, según modestamente creo, en arrojar alguna luz sobre verdades que antes eran poco tenidas en cuenta y sobre principios que, si bien eran casi universalmente conocidos, sin embargo rara vez habían sido convertidos en acción. Mas debo confesar que para esa tarea me hallaba poco provisto de conceptos filosóficos precisos. **En cambio, podía apoyarme en una copiosa provisión de experiencia y me guió el impulso de mi corazón** (PESTALOZZI, 2006, p.42, grifos nossos)

Ao destacar essa citação procuramos enfatizar que a percepção da realidade através da experiência é o postulado pedagógico de Pestalozzi e é também como ele apresenta sua própria forma de conhecer. O “coração” aparece aqui como o recurso além da razão e dos “conceitos filosóficos precisos”. Tröhler (2014) também identifica que a visão de Pestalozzi de criticar a transmissão de conteúdos racionais e morais, defendendo, por sua vez, a postura, a prática da vida moral e a percepção de verdades que serão em seguida verbalizadas, é um traço anti-ilustração. Há cartas que evidenciam que alguns membros de um movimento anti-ilustração alemã – que culminaria no idealismo e no romantismo alemães, como Georg Heinrich Ludwig Nicolovius (1787-1839) e Friederich Heinrich Jacobi (1743-

1819) conversavam com Pestalozzi sobre materialismo e idealismo (cristão), suspeitando que Pestalozzi aderisse à primeira corrente em sua novela *Leonardo e Gertrudes*. Esse diálogo evidencia, aponta o pesquisador, a sintomática diferença entre o luteranismo dos interlocutores de Pestalozzi e sua própria influência do zwinglianismo, corrente protestante que considerava os aspectos sociais, e, portanto, materiais, da vida no traçado do ideal sobre como se viver.

Em sua obra *Pensando a Educação em Tempos Modernos*, Hilsdorf (1998) interpreta o fenômeno cultural do Romantismo como uma crítica aos limites e prepotências da razão que, já em Kant, coloca na realização moral do homem o cerne de sua humanidade, dado que a mente já não seria mais compreendida como o espelho da realidade – como as propostas anteriores do racionalismo e do empirismo preconizavam. À essa realização moral se coaduna a negação da sociedade convencional pela imagem de retorno ao lar e à domesticidade como local de harmonia, em contraposição ao mundo corrompido.

Hilsdorf (1998) reconhece que, num sentido macrohistórico, essa perspectiva alia-se a tendências liberais e conservadoras em oposição aos postulados da Revolução Francesa, interpretada pela autora como um movimento cultural de subversão das categorias de público e privado. Por outro lado, imagens culturais de busca pela comunidade orgânica em contraposição à sociedade moderna, e a valorização do sentimento como juiz, quando razão falha, bem se complementam a uma crítica à sociedade burguesa que já estava presente em Rousseau, e ainda estará em Pestalozzi, mesmo que como uma reação no sentido de preservar ou construir um ideal de republicanismo cívico oriundo do passado. Relembrem Lowy e Sayre (2015) que a nostalgia e a idealização das comunidades antigas é um típico traço romântico.

Em 1807, Pestalozzi escreveria ao conhecido político de Zurique Paul Usteri (1768-1831) que a educação deveria ocupar o plano principal de reformas para o bem comum, já que a política andava imersa em tempos corruptos, consideração reforçada pelas palavras escritas a David Vogel em 1805: “Me oprimem a melancolia e a nostalgia; já não sou de Zurique; já não sou suíço. Já não tenho pátria. Sigamos sendo humanos, e nos permitamos que no dia de nossa morte haja diminuído em nós o interesse pela humanidade” (PESTALOZZI, 1961⁴⁰, p. 31, *apud* TRÖHLER, 2014, p.118). Essas palavras remetem a Rousseau e sua emblemática frase segundo a qual, na modernidade, não há mais pátria nem cidadão, já que os tempos são corruptos, devendo buscar-se formar primeiramente o homem natural para que se venha a

⁴⁰ “Pestalozzi an David Vogel vom Anfang September 1805”. De Jung, E.; Stettbacher, H. (comps.). Johann Heinrich Pestalozzi, *Sämtliche Briefe* (vol. 5; págs. 35-36). Zurich, Suíça: Orell Füssli (Escrito em 1805).

reformular a sociedade. Na carta IV, Pestalozzi ecoa outra célebre frase de Rousseau ao conchamar a mãe a, entre outros feitos “rodear a tu hijo de um muro protector que preserve su inocencia” (PESTALOZZI, 2006, p.15)

Além disso, ao pesquisarmos Pestalozzi, percebemos que este teórico tem sua perspectiva filosófica iluminista ou idealista disputada, sendo o idealismo muitas vezes compreendido como uma filosofia romântica (INCONTRI, 2006). No caso da correspondência pestalozziana que citamos, o sentimento de exílio e a descrença na civilização moderna em seu desenvolvimento são elementos bastante emblemáticos da crítica romântica, acompanhando o autor em sua filosofia política, em certo sentido nostálgica, e, nesse sentido, distante de uma moral de disciplinaçãõ para o trabalho industrial moderno, ainda que sua crítica à indústria e ao desenvolvimento capitalista não tivesse atingido a clareza que expressaram outros teóricos do século XIX. De fato, ao menos no início de sua carreira como educador, Pestalozzi engajou-se na incipiente proposta da indústria manufatureira como um caminho para a construção do bem-estar das classes populares. Nesse caso, vemos que esse educador faz uma reapropriação singular de traços culturais contrapostos de sua época. A mesma reapropriação se dá ao vermos o educador posicionar-se como nostálgico frente ao republicanismo cívico, e, não obstante preferisse o republicanismo suíço antigo ao modelo imperialista francês, a Revolução Francesa em si mesma não foi condenada, mas vista como um longo processo, conforme apontamos anteriormente.

Considerações finais

Essa pesquisa procurou contribuir para o campo da História da Educação, também uma estratégia de aprofundar os conhecimentos disponibilizados ao público sobre essa figura não raras vezes citada, mas pouco conhecida, em nosso país, que é Johann Heinrich Pestalozzi. Ao mesmo tempo, objetivava contribuir para a própria formação, profissional, política e pessoal da autora. Procurando dialogar com investigações relacionadas ao uso de cartas na pesquisa historiográfica da educação, bem como com a corrente de pesquisa sobre a concretude dos sujeitos educadores e ou teóricos da educação, com suas ideias e ações, em suas relações, ambições, estratégias e contextos históricos, nosso primeiro movimento de pesquisa foi a tentativa de organizar, desestruturar e reestruturar formas de leitura do documento pesquisado, como uma estratégia de explicitar e problematizar os esquemas mentais e imagens culturais apresentados pelo autor das cartas, bem como nossos próprios

esquemas interpretativos enquanto pesquisadores de carne, osso e suas próprias convicções filosóficas, educacionais, políticas e históricas. Assim esperávamos caminhar em direção a maior objetividade.

Nesse processo, a escolha de um objeto específico de pesquisa a ser investigado através da leitura das cartas não foi feita *a priori*. Uma série de temas e de marcas da concretude das ambições e perspectivas de atuação de Pestalozzi nos causavam estranheza e nos chamavam a atenção, como o tema da educação popular, a representação do instituto de Yverdon nas cartas, e também os demais sujeitos concretos que se insinuavam nos escritos de Pestalozzi, como o próprio Greaves. Como as *Cartas sobre educação infantil* expressam uma relação entre os educadores? Seria Greaves um mero receptor de cartas a serem publicadas como um livro? Seria ele um educador, discípulo de Pestalozzi, em formação? Um aliado político na disseminação de ideias e propósitos comuns? Outros sujeitos concretos cuja imagem víamos nas cartas eram os “outros”. Outros pensadores, “técnicos notáveis”, “frios e calculadores”, que se julgavam “ortodoxos”, como se apenas suas opiniões fossem corretas.

Entre essas opções de caminhos de investigações, escolhemos trabalhar com as imagens de mãe por tratar-se de um tópico abundante nas cartas. Por que esse tema está sendo tratado nessas cartas? Por que esse tema sendo tratado com esse interlocutor? Não parece estranho que um líder de um instituto educacional famoso na Europa estivesse escrevendo sobre mães das classes populares para um visitante estrangeiro de seu instituto? A realização de nossa pesquisa evidenciou que o tema mãe está umbilicalmente, na proposta pestalozziana, ligado ao tema do amor, da educação afetiva como meio de desenvolvimento moral. Sendo mãe e amor quase sinônimos nas cartas, quatro imagens emergem para qualificar essa mãe e esse amor: A mãe como espelho ou identificada com Pestalozzi; a mãe como educável, a mãe com imagem de uma função materna, a mãe reflexiva e a mãe como detentora de um saber não pedante.

Interpretamos **a imagem de mãe como espelho de Pestalozzi** como um indício da escrita pessoal do educador, que através dela cria e reafirma elos e intimidade de ideais com seus interlocutores. Independente das intenções mais profundas do autor, que não podemos sondar, enxergamos que essa identificação funciona, objetivamente, como uma forma de captar a benevolência para que sua mensagem seja bem acolhida.

As **imagens de mãe educável e mãe como função materna** refletem o que consideramos o núcleo da proposta pestalozziana dentro de seu contexto histórico: Por um lado, o amor, que faz da mãe a educadora da primordial na primeira infância e para o

desenvolvimento moral, aparece nas *Cartas sobre Educação Infantil* como um elemento central das poucas descrições de Yverdon, reafirmando a proposta de educação moral para a autonomia baseada na afetividade como o diferencial do modelo de educação que Pestalozzi intendia constituir em seus projetos institucionais. Yverdon mantinha sua função materna de educar moralmente através do afeto, essa é mensagem transmitida nas *Cartas sobre Educação Infantil*. Esse postulado é bastante original, se comparado às demais propostas e práticas de educação da época, ainda mais no que se refere às propostas e práticas de educação popular. Por outro lado, as pesquisas contemporâneas na área de psicologia tendem a reafirmar o postulado pestalozziano da influencia afetiva sobre julgamentos e ações morais, conforme discute, por exemplo, Araújo (2000).

No tópico das instituições pestalozzianas e de suas propostas educacionais ainda há um vasto território a ser explorado pela pesquisa no Brasil, sendo a contraposição entre Tröhler (2014), que entende que a proposta curricular de Pestalozzi é relativamente comum e não inovadora, e a compreensão de Hilsdorf (2006), que postula que o projeto de pestalozziano amplia a gama curricular e justifica essa ampliação para a escola primária popular moderna, um caminho iniciado que merece aprofundadas investigações.

Por outro lado, as informações apresentadas por Tröhler (2014) e Horlacher (2011a) permitem-nos esboçar a imagem de um contexto micro-histórico no qual as fronteiras entre instrução popular – tomada, entre alguns grupos, como até mesmo a simples publicação de tratados sobre agricultura para camponeses – e escolarização popular eram debatidas e entendidas de forma difusa, e, além disso, as perspectivas de escolas públicas com profissionais qualificados estavam apenas começando a despontar. Nesse quadro, as mães como educadoras populares em potencial, ou seja, **educáveis**, aparecem como uma hipótese plausível para um educador que busca alfabetizar as mães junto com seus filhos, escrevendo um livro didático com esse objetivo. Entendemos, na medida em que essa pesquisa com suas claras limitações nos permite, que Pestalozzi propõe, assim como Rousseau, amplos ideais de educação que deveriam ser buscados tanto na escola quanto na família.

Muitas perguntas ainda permanecem não totalmente ou ainda pouco esclarecidas. A investigação mais ampla sobre as imagens feminina e de mãe em outras produções culturais do contexto histórico no qual Pestalozzi se insere é um caminho relevante para futuras pesquisas sobre o posicionamento dessas imagens femininas, em seu sentido político, em um primeiro momento, em contextos micro e macro históricos.

A **mãe reflexiva** é entendida como uma imagem associada às tendências protestantes de valorização da interioridade e da independência do ser humano, apontando para perspectivas amplas de formação de todas as ditas “faculdades humanas”, embora consideremos a importância de um estudo mais aprofundado dos posicionamentos de Pestalozzi sobre a ocupação profissional e sua dimensão educacional e política, a fim de esclarecer o quanto essa independência de juízo se aliava a perspectivas de libertação material mais amplas. De todo modo, convém sublinharmos a afirmação do educador dos direitos à formação de todas as faculdades humanas, independente de profissão ou classe social, como uma agenda que enfrentou muitos opositores no século XIX e ainda é referência para educadores progressistas na contemporaneidade.

Por fim, a imagem de mãe como detentora de um saber não pedante levou-nos a aumentar nosso interesse no fenômeno cultural do Romantismo como um recurso para compreender o pensamento de Pestalozzi. A mulher como símbolo da integralidade da Humanidade, conforme discutido por Silber (1953), e o retorno ao lar como expressão de crítica e desencanto com a sociedade moderna e suas hegemônicas tendências culturais, como apontou Hilsdorf (1998), são tendências culturais da época expressas também através do escritor que chega a se considerar sem pátria, sem cidadania, num traço típico dos românticos.

A partir da proposta teórica que chega a nós através de Ginzburg, a da reflexão sobre a descontinuidade da realidade, das relações entre micro e macro história, e da impossibilidade de se transferirem automaticamente conclusões de um plano histórico a outro, encontramos esquemas interpretativos que nos permitem compreender como, em certos aspectos, Pestalozzi marca posições e concretiza ações que desencadeiam impactos micro históricos e macro históricos que consideramos politicamente como progressistas, como a legitimação dos sistemas escolares nacionais profissionais (TRÖHLER, 2014), propostas de educação menos repressivas, que valorizam a afetividade, a atividade, a alegria e a experiência das crianças, a educação feminina, a autonomia do ser humano frente à obediência cega às autoridades e, por outro lado, algumas de suas imagens, como a da mãe educadora, possam estar associadas a movimentos culturais mais amplos que são entendidos, por alguns intérpretes, como Arce (2002) e Hilsdorf (1998), como funcionais na contramão do questionamento de papéis públicos e privados, e da valorização da família como figura cultural que legitima a propriedade privada e o movimento de Restauração na Europa. Em nossa pesquisa, evidenciamos que essa interpretação não é unânime, tendo Incontri (2006) e Silber (1953) apresentado argumentos que matizam as colocações de Arce (2002). Por outro

lado, o próprio Pestalozzi passou de uma atitude ambivalente para, já em Yverdon, em certo sentido defender a Revolução Francesa. O mesmo autor elogia o progresso científico, o progresso da Inglaterra no início do século XIX, vislumbrou a indústria manufatureira como recurso de auto-sustento para o povo, entretanto diz que o verdadeiro bem reside no “coração” e desencanta-se com os Estados Nacionais. Esse tipo de dado reforça nosso interesse em aprofundar investigações que tensionem as relações entre micro e macro história em suas relações descontínuas, mas possivelmente inteligíveis e significativas.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Thiago Borges de. **Jan Hus**: cartas de um educador e seu legado imortal. São Paulo: Annablume; Fapesp; Consulado Geral da República Tcheca, 2012.

ARAUJO, Valéria Amorim Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educ. Pesqui.** [online]. 2000, v.26, n.2, pp.137-153.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000200010/>>. Acesso em 01 abr. 2017.

ARCE, Alessandra. A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi: O aprisionamento ao âmbito doméstico (privado) e à maternidade angelical. In: Reunião Anual da ANPED, XXIV, 2001, Caxambu - MG. Resumos e textos:
Disponível em: < <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt2/>>. Acesso em 01 abr. 2017.

_____. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Autores Associados, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Gilda Naécia Maciel. Rousseau e a questão da cidadania. **Convenit Internacional**, v. 2, 2000.
Disponível em: < <http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm/>> Acesso em 30 mar.2017

BASTOS Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT; Ana Chrystina Venancio (Orgs). **Destinos das letras**: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo, UPF, 2002.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. São Paulo, Círculo do livro, 1980.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf> / Acesso em 30 mar.2017

CASAGRANDE, Carla. A Mulher sob Custódia. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs). **História das Mulheres no Ocidente**. Porto, Afrontamento, 1990.

CASNABET, Michèle Crampe. A mulher no pensamento filosófico do século XVIII. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Orgs.) **História das mulheres** – do Renascimento à Idade Moderna. Porto, Afrontamento, 1991.

CULVER, Steven M. Pestalozzi's Influence on Manual Training in Nineteenth-Century Germany. **Journal of Vocational and Technical Education**, v.2, n.2 p. 37-43, 1986
Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ339673/>>. Acesso em 26 Set. 2017

DESAIVE, Jean Paul. As Ambigüidades do Discurso Literário. In: DUBY, Georges. & PERROT, Michelle. (Orgs.) - **História das Mulheres** – do Renascimento à Idade Moderna - Porto:Editora Afrontamento, 1991, v. 03, p. 301-339.

DURAES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 3, p. 465-480 .

Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300002> />. Acesso em 26 Set. 2017

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Globo, 1962.

FERRAROTTI, Franco et al. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2010.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Rousseau**: o bom selvagem. São Paulo: FTD, 1989.

FUGIER-MARTIN, A. “Os ritos da vida privada burguesa”. In: DUBY, Georges.; ARIÉS, Philippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Renascença ao Século das Luzes. 5. ed., v.3, pp. 311-330. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella. **Prezado senhor, prezada senhora**: estudos sobre cartas. São Paulo, Companhia das letras, 2000.

GAUTHERIN, Jacqueline. Marc-Antoine Jullien (‘Jullien de Paris’). **Prospects**, v. 23, n. 3-4, p. 757-773, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

_____. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo, Companhia das Letras, 2007

HALL, Catherine. Sweet Home. In: Duby, Georges; Ariés, Philippe. (Orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. v. 4, pp.53-93, 5. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

HEWES, Dorothy W. **Pestalozzi**: Foster Father of Early Childhood Education. 1992. Artigo apresentado no Seminário de História da Educação Infantil da Associação Nacional para a Educação infantil. Nova Orleans, Estados Unidos, Nov.1992.

Disponível em:< <http://eric.ed.gov/?id=ED353067>/> Acesso em 20.Jul.2015

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Autêntica Editora, 2006.

_____. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

HORLACHER, Rebekka. Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. **Paedagogica Historica**, v. 47, n. 1-2, p. 65-75, 2011a
Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2010.530286/>>
Acesso em 24.Set.2018

_____. "Best Practice" Around 1800. Johann Heinrich Pestalozzi's Educational Enterprise in Switzerland and the Establishment of Private Pestalozzi Schools Abroad. **Encounters on Education**, v. 12, pp.3-17, 2011b.
Disponível em: < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00309230.2010.530286/>>
Acesso em 20.Jul.2015

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e a vida privada. In: DUBY, G.;ARIÉS,P. (orgs.). **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. v.4, pp. 21-52,5. ed.São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 2006.

JENKINS, Celia. New education and its emancipatory interests (1920 ±1950). **History of Education**, n. 29, p. 139-151, 2000.

JULLIEN, Marc Antoine. Sistema de educação de Pestalozzi. In: INCONTRI,Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo, Scipione, 2006.

LATHAN, JACKIE E.M. Pestalozzi and James Pierrepont Greaves: a shared educational philosophy. **History of Education**,v.31 n.1, p. 59-70, 2002.
Disponível em:< <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600110102327>>. Acesso em 01 abr.2017

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, Editora Unicamp, 1990.

MANACORDA,Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2 ed.Trad.São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MICHAUD, Stéphane. A mulher. In: FURET, François (Org.). **O homem romântico**. Lisboa, Editorial Presença, pp.87-116.

MOORE, F. C. T. Maine De Biran and Pestalozzi: Some Unpublished Letters. **Revue Internationale De Philosophie**, v. 20, n. 75 (1), pp. 27–52, 1966.
Disponível em: <www.jstor.org/stable/23940404>. Acesso em 26.09.2017

NEL, Johanna; SECKINGER, Donald S. Johann Heinrich Pestalozzi in the 1990s: Implications for today's multicultural classrooms. In: **The Educational Forum**. Taylor & Francis Group, 1993. p. 394-401.
Disponível em < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131729309335446?journalCode=utef20>>
Acesso em 20 Set.2015

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERROT, Michelle. Outrora, em outro lugar. In: DUBY, Georges. & ARIÉS, Philippe. (Orgs.) **História da vida privada** – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. 5. ed. São Paulo, Companhia das Letras, vol. 4 pp.17-20.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Mis investigaciones**. Madri: Mínimo Tránsito, 2003.

_____. **El canto del Cisne**. Barcelona: Laertes, 2003.

_____. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Barcelona: PPU, 2009.

_____. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 2006.

_____. Carta de Stans. In: INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 2006.

QUINTANA CABANAS, José María. **El Concepto De Naturaleza Y De Estado De Naturaleza En Pestalozzi**. *Revista Española De Pedagogía*, v. 65, n. 236, p. 89-107, 2007 <<http://www.jstor.org/stable/23766004/>> Acesso em 26.09.2017

_____. Presentacion. In: QUINTANA CABANAS, José María Quintana (Ed.). **Educación social: Antología de textos clásicos**. Madri: Narcea Ediciones, 1994.

_____. a. Introducción. In: PESTALOZZI, Johann Henrich. **Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza em la evolución de la humanidad**. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros, 2003.

_____. b. Introducción. In: _____. **El Canto del Cisne**. Barcelona: Laertes, 2003.

_____. Estudio Preliminar, 1998.

In: _____. **Cartas sobre educación infantil**. Madri: Editorial Tecnos, 2006.

_____. Introducción. In: _____. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Barcelona: PPU, 2009.

SALINAS FORTES, Luiz Roberto. **Rousseau: o bom selvagem**. São Paulo: FTD, 1989.

SILBER, Kate. Gertrud, Pestalozzi's Ideal of Womanhood: A Contribution to the Idea of "Humanität". *The Modern Language Review*, p. 39-50, 1953. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/3719166/>> Acesso em 20 Jul. 2015.

SÖETARD, Michel. Johann Heinrich Pestalozzi. **Prospects: the quarterly review of comparative education**, v. 24, n. 1-2, 1994.

Disponível em:

<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/pestalozis.PDF/> Acesso em 30.01.2014

_____. Johann Pestalozzi. in. GASPARIN, João Luis; MARCONDES, Martha Aparecida Santana. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf/>> Acesso em 06.02.2018

STADLER, Peter. Yes or no? Pestalozzi's ambivalent attitude towards the French revolution. **History of European Ideas**, v. 13, n. 5, p. 525-530, 1991.

Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf/>> Acesso em 06.02.2018

Disponível em: < [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(91\)90071-6/](https://doi.org/10.1016/0191-6599(91)90071-6/)> Acesso em 06.02.2018

TRÖHLER, Daniel. **Pestalozzi y la educacionalización del mundo**. Barcelona: Octaedro, 2014.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. In: **Em Aberto**. Brasília, INEP, ano 9, n. 47, jul-set., 1990, pp. 3-11.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, 2005.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf/>> Acesso em 02.02.2015

_____. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, 2012.

Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569/>> Acesso em 02.02.2015

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabulamento das cartas

Número	Data	Título	Conteúdo
I	Yverdon, 1 de outubro de 1818	[Propósito de este livro]	<p>Pestalozzi afirma que muitos esforços educacionais vem sendo desenvolvidos, no passado e em sua época, e que trabalhou muito, ele mesmo, pela educação, mas ainda não fez, até o momento, metade do trabalho possível nessa área. “Serão menos que medianos os benefícios que nosso sistema pode gerar para o bem estar geral da humanidade enquanto as melhoras introduzidas não se estendam também à fase mais inicial da educação”. “É neste altar que vamos imolar todas as nossas fadigas e trabalhos; mas se há de se entender que temos uma capacidade para educar, isso não pode ser obra senão do amor materno” (p.4).</p> <p>A educação como uma causa divina. Pestalozzi escreve ao interlocutor: “Lhe aperto/estendo a mão sabendo que adere fervorosamente a essa causa, que não é a minha nem a de nenhum outro, senão a Sua causa”</p> <p>“Me consideraria feliz se pudesse eu, algum dia, falar por vossa boca às mulheres da Grã Bretanha”. (p.4)</p>
II	3 de outubro de 1818	Aptidões da mãe para cumprir sua missão	<p>A pergunta inicial é “Tem a mãe a aptidão requerida para enfrentar os deveres e as tarefas que tratamos de designar a ela?”</p> <p>Na Carta, afirmação da relação com o interlocutor “Te rogo que coloque muita atenção neste assunto, pois estou persuadido de que se as suas opiniões concidem com as minhas se verá obrigado a chegar às mesmas conclusões a que eu cheguei baseando-me em minha experiência” (p.6).</p> <p>Afirmação problemática: “Sim, posso afirmar; a mãe se acha capacitada – e está por seu Criador mesmo – a se converter na força propulsora mais importante para o desenvolvimento do filho. Em seu coração está implantado um intenso desejo de bem-estar do filho” (p.6)</p> <p>Não são necessários “graus ou espécies” concretos de conhecimentos, nem “formação refinada”</p> <p>“Na época de infância à qual nos referimos, todos os conhecimentos adquiridos mediante a formação mais completa se mostram incapazes de facilitar a missão da mãe, pois o que eu peço dela é unicamente o <i>amor reflexivo</i>. O primeiro requisito que naturalmente pressuponho é o amor; se oferece éste siempre de por sí, ainda que se encontre talvez configurado de modos diversos e possa se revestir de diferentes formas. Tudo o que eu quisera pedir a uma mãe se reduz a deixar atuar seu amor de um modo tão intenso como seja possível, cuidando, sem embargo, de guia-lo mediante a reflexão”.</p>
III	7 de outubro de 1818	Primeras manifestaciones del desarrollo del niño	<p>A mãe “considerará como indispensável chegar a formar-se uma clara ideia do objetivo que deve guiar a educação de seus filhos”. A criança é como um botão de flor fechado. “Cuando el capullo hace eclosión se despliegan todas las hojas, sin que ninguna deje de hacerlo. Algo así debe ser el progreso de la educación”</p> <p>“Há de atenderse com idêntica solícitude a todas las capacidades de la naturaliza humana, pues sólo el cultivo simultáneo de todas ellas puede assegurar el éxito”</p> <p>“auténtica observación”</p> <p>“Los primeros movimientos que hace el niño”</p> <p>“Así, pues, la primera actividad de esta pequena mano abre um campo inmenso a uma faculdade que empieza a hacerse patente em ella”</p>

			<p>A faculdade de observação: “De um modo patente están surgiendo los primeros brotes de aquella actividad espiritual que el día de mañana se requerirá para observar cosas, para relacionar acontecimientos o averiguar sus causas desconocidas”</p> <p>“primeiros sintomas de consciência y de razón.</p> <p>O triunfo do amor: “Pero nada he dicho aún de la última e máxima alegría, a saber, del triunfo del amor materno. Esta alegría reside em la mirada del hijo a los ojos de la madre, mirada donde hay tanto <i>corazón</i>, que del modo más contundente delata el alto puesto alcanzado em la jerarquía del ser. La voz de la consciência hablará em su corazón, la religión sostendrá sus passos vacilantes y sus ojos se elevarán hacia el cielo”</p> <p>“y em su pequeño vástago saluda a alguien más que a um ciudadano de esta tierra”</p> <p>Conclusão: “Tales son, pues, las ‘.primeras muestras de la naturaliza humana según empieza a desplegarse em el niño</p>
IV	18 de outubro de 1818	Toma de consciência de la madre com respecto a la educación de su hijo	<p>“¿De qué modo habrá que dirigir essas naciendo facultades?”</p> <p>Enfoque no aspecto espiritual/moral: “No puedo creer que haya alguna madre tan ciega moral e intelectualmente que, a sabiendas, se inclinara por el bien externo y temporal de su hijo sacrificando su bien interior y eterno”</p> <p>A voz da consciência interior da criança guiará o filho, até o momento em que a criança esteja “apta para as verdades da religião” que “reafirmarão essa voz interior”</p> <p>Pestalozzi argumenta que, como a tarefa da mãe é espiritual, a mesma é capacitada por Deus para realizá-la;</p> <p>“sin hacerle ver que los médios que le brindam son apropiados y suficientes para el objetivo propuesto”</p> <p>Pestalozzi pede que a mãe observe a vida em seus vários aspectos e procure nela a felicidade verdadeira, não falsa, analisando de onde essa felicidade provém:</p> <p>Em uma primeira procura, ela ficará decepcionada com as inquietudes do mundo;</p> <p>Frente aos perigos, a mãe deve criar um muro protetor da alma do filho;</p> <p>Estimular o filho a superar-se.</p> <p>De certo, não desejas, tu, mãe, que possa se dizer que seu filho apenas viveu e morreu, que passou por uma vida “sem pena nem glória”, sem qualidade ou ação que estejam à altura da humanidade.</p> <p>“Em cualquier classe social podrá tu hijo alcanzar el modo de ser más honroso” Pessoas honradas e laboriosas nas classes inferiores</p> <p>Aqueles situados nas camadas mais altas da sociedade: Inteligência assombrosa.</p> <p>Mas há um terceiro grupo de pessoas, que parece ser aquele que Pestalozzi diz ser o de pessoas felizes “de um modo muito especial”:</p> <p>“Del mismo modo que algunos de dichos individuos inspiran respeto y otros quizá temor, hallarás em outra parte alguna persona que no despierta, em cuantos la conocen y observan, más sentimientos que el del amor: la natural bondade de sus disposiciones y la inquebrantable rectud de sus dictámenes no</p>

			<p>dejará nunca de producir esta especial impresión”</p> <p>“¿Són todos estos tipos de personas felices, o lo es uno de ellos de um modo muy especial?”</p>
V	24 de octubre de 1818	Importancia del corazon em la conducta humana	<p>Respondendo à carta anterior, Pestalozzi dá uma resposta que eu não havia conseguido prever! E é: “ninguno de los tipos de personas em cuestión se aprecia aquella felicidade auténtica”</p> <p>ATENÇÃO: Investigar o sentido da palavra espírito, em Pestalozzi:</p> <p>¿Es por ventura posible – exclamará – que com toda la facultad del genio, com toda la perspicácia del espíritu y com todo el amor del corazón no pueda aún conseguirse la felicidad?”</p> <p>Enfoque no equilíbrio das faculdades humanas na educação</p> <p>“Resulta del todo evidente que el mero cultivo de los dones de nuestra naturaliza animal y espiritual quedará enteramente ineficaz si viene a substituir el corazón”</p> <p>“Hay que cultivar de tal modo las facultades de la persona que ninguna de ellas predomine a costa de outra, sino que debe estimular...” “Esta situación de ajuste constituye la naturaliza espiritual del hombre” (p.20)</p>
VI	31 de octubre de 181	[Em el niño aflora uma vida espiritual]	<p>“Mas no he aprendido nunca a echar mano de sistemas para probar aquello que me fue sugerido por la experiencia o confirmado por la práctica”</p> <p>“Mas debo confessar que para esa tarea me hallaba poco provisto de conceptos filosóficos precisos. El cambio, podia apoyarme em uma copiosa provisión de experiencia y me guió el impulso de mi corazón”</p> <p>“Si apelo com frequência, pues, a los sentimientos de la madre, comprenderá Vd. facilmente la razón de ello: al passo que para uma crítica de mis principios acudiría a aquellos que pueden hacerla gracias a su superioridade intelectual, uma comunión de sentimientos la busco donde se dan empeños afines a los míos, originados em idéntico sentir y dirigidos a la misma finalidad”</p> <p>ATENÇÃO: Pestalozzi marcando uma personalidade na carta:</p> <p>“Déjeme, pues, que le exponha mis ideas. Ciertamente que no voy a hacerlo com aquella cuidadosa exactitud que satisfaria a la crítica de um extraño, sino com el calor que puede hablar al corazón de um amigo”</p> <p>Tese principal:</p> <p>“Deseo, ante todo, dirigir su atención hacia este hecho com que nos encontramos ya em el alma infantil: hay um elemento espiritual que se muestra em ella muy tempranamente. Quisiera dejar bien claro que em el niño actúa vivamente la fuerza de la fe y del amor.(...) Pero esta fuerza no se halla adormecida, como las otras facultades, em el alma infantil”</p> <p>“Vemos que esos impulsos de fe y amor despliegan uma energia y uma fuerza que no se verán ya superadas por la intensidad que mostrarán em ulteriores estádios de crecimiento”</p> <p>INSTINTO MAU OU BOM?</p>

			<p>Pestalozzi afirma que muitos tem afirmado que o “fondo” de fé e o amor são um mero sentimento animal ou instintivo, degradando esse “fondo”.</p> <p>Pestalozzi afirma, sobre esse fundo de fé e amor “hay que llamarlo animal”. Esse “elemento não alcançou ainda maturidade nem precisão. Deve ser amorosamente preservado mediante “a força sagrada da inocência e da verdade. É nessa atmosfera que deve viver o filho.”</p> <p>O cultivo do amor e da fé infantis irá pouco a pouco desenvolver todos os germens das virtudes mais puras. O filho será obediente e até sensato.</p> <p>“Cabe decir, com esto, que em ñino reside el verdadero carácter del cristianismo antes de que pueda captar la plenitud de los tiernos gérmenes que anidan em su pecho. El ñino, en sus momentos de satisfacción, al sentirse colmado em su vida animal y al ver saciadas sus primeras necesidades, experimenta um vivo y sagrado sentimiento de gratitud. En el niño se da esa bendita savia del afecto que es más fuerte que el miedo ante el peligro y la muerte; el hijo sería capaz de morir em los brazos de la madre si con esto pudiera evitar algún peligro amenazador que, por ciertos sintomas, entiende que la acecha; moriría por ella antes de ser capaz de comprender qué cosa son la estimación y la muerte”</p> <p>“O filho, nos braços de sua mãe, se encontra movido e como entusiasmado por esse princípio que pode converter-se em sua segunda natureza, enquanto a razão, por sua parte, se encontra todavia muito longe de entender de um modo consciente esse poder de auto-renúncia que, em seu posterior desenvolvimento, será capaz de produzir as mais preciosas realidades”</p>
VII	8 de noviembre 1818	Predisposicion del niño a la bondad	<p>No primeiro parágrafo Pestalozzi afirma qual seu objetivo: “ en el niño se da una disposición que, com la ayuda divina, puede capacitarlo para cumplir – y no com el objeto de distinguirse com ello entre las demás personas –el máximo mandamento de su Creador, a saber: caminhar bajo la luz de la fe, com el coraz’ n rebosante de aquella caridad(...)”</p> <p>“A esta disposición, tal como se manifiesta em el primer estadio de la vida humana, la he llamado uma capacidad de amor y de fe”</p> <p>Pestalozzi discute sobre a adequação dos termo capacidade de fé e amor, e descreve que, antes do conceito, o que importa é a realidade que ele cuidadosamente observou durante anos.</p> <p>Pestalozzi afirma que os educadores sabem por experiência própria que se obtém melhores resultados quando se trata as crianças com bondade do que por outros meios.</p> <p>“Pero nos confirmaremos em estas ideas cuando consideremos el modo como la fuerza de la bondade actúa em alma infantil”.</p> <p>A questão que o autor coloca é se a criança moveria-se apenas por “instinto de autoconservación”.</p> <p>Importante ponderação de Pestalozzi: “fuerza del amor em su corazón y del vislumbre – muy impreciso, ya se entiende – de la fe” (p.28)</p> <p>A mãe como alavanca primordial da humanidade</p> <p>O argumento principal de Pestalozzi para afirmar de que o amor é essencial na mãe e na criança</p> <p>Pestalozzi argumenta que deve perguntar-se à mãe se ela não sente que Deus implantou nela mesma o amor materno. Se a essência da criança é egoísta, a da própria mãe também o é, por baixo da máscara do amor materno.</p>
VIII	15 noviembre de 1818	[Discusion de la tesis anterior]	<p>O centro dessa carta é a afirmação de Pestalozzi de que há pessoas que, por orgulho, mas outras também de comportamento exemplar, que defendem</p>

			<p>ideias contrárias às do autor. Pestalozzi argumenta contra aqueles “que se creem com o privilégio de que apenas suas opiniões são ortodoxas”.</p> <p>Pestalozzi usa trechos bíblicos para argumentar contra os “ortodoxos”:</p> <p>“Aquel que desea que todos sus hijos “tomem grátis el agua de la vida”, que no “construyan unas cisternas que no proporcionan agua”, ni “se dejen llevar y dobligar de todo viento de doctrina”</p> <p>O autor também evoca “ el derecho a la libertad de consciência y del próprio juicio”</p> <p>“Espero muy de veras que, por fin, habrá llegado la época en que ya no se pregunte más si una teoria coincide o no com los intereses de una classe de personas o com las ideas preconcebidas de outro grupo de ellas, sino que lo que se mire es si se funda em la observación, em la experiéncia, em um correcto empleo de la razón y em um modo de entender la Revelación exento de prejuicios, prescindiendo de las interpretaciones de los hombres y reconociendo la palabra de Dios como único fundamento de esa teoria” (p.32)</p> <p>Pestalozzi dirige-se às mães abordando o tópico: Deveriam elas abandonar visão de criança e de educação daqueles mestres que as precederam e as ensinaram, para considerar a teoria de Pestalozzi?</p> <p>Pestalozzi afirma que os escrúpulos das mães já são motivo de felicitação, mesmo que os afastem das teorias do autor. A ansiedade da mãe por ajudar o filho já era um sentimento que deveria preencher o coração de todas as mães.</p> <p>Em seguida, Pestalozzi começa a falar de si, de como ele havia dedicado sua vida inteira para a mais “importante” e “transcendental” das atividades. Pestalozzi fala de si como “um hombre que no buscó otra cosa que ayudar em su tarea a las madres y a cuantos las substituyen, tratando de servir también a aquellos de han tomado sobre sí el deber de guiar el alma del niño cuando es ya mayorcito”(p.34)</p> <p>Marcas de pessoalidade: P. parece querer convencer seus leitores e seu amigo Greaves de que “hay un lazo invisible que une a todos aquellos cuyos corazones se han comprometido em una misma sagrada misión (...), pese a su diversidad de nacionalidade y de creencias”.</p> <p>Pestalozzi, no trecho acima e quase toda a carta, dirige-se às mães, mas o trecho anterior nos faz questionar se isso não seria uma indireta para Greaves.</p> <p>Pergunta: Qual a porcentagem de mulheres alfabetizadas à época? Parece comum ou atípico um líder educacional dirigir-se a elas?</p> <p>“Procura sobre todo usar de él para examinar las ideas que puedes oír de otras personas, y obra siempre del mejor modo que sepas, tal como te lo dicta tu consciência”</p>
IX	20 de noviembre de 1818	Desvalimiento del niño em el primer período de su vida	<p>Afirma-se que o homem tem facultades animais, mas diferencia-se dos mesmos.</p> <p>A mãe bem-intencionada pode errar, se suas intenções não forem submetidas ao controle de um juízo maduro</p> <p>A mãe não deve dar um passo sem refletir, embora não sejam necessárias amplas e custosas investigações.</p> <p>Ela deve comprometer-se com a serenidade de espírito, e desenvolver o hábito da reflexão.</p> <p>Longa reflexão sobre as diferenças entre as capacidades animais e as espirituais do homem. As últimas são quase imperceptíveis mas devem ser cultivadas desde a tenra idade, como será explicado na carta a seguir.</p>
X	27 de	Los primeros indícios	<p>Pestalozzi afirma que não vê motivo para que se considere tão humilhante a</p>

	noviembre de 1818	de la vida superior en el niño	<p>situação do bebê, indefeso e com poucas capacidades. O argumento centra-se em afirmar que na existência animal do bebê irá posteriormente apresentar-se “uma manifestación de vida espiritual”. O autor aproveita para dizer que, ao invés de criticarmos o Criador pela debilidade de nossas facultades iniciais, devíamos observar como nós, os adultos, estamos longe do grau de perfeição que Deus disponibilizou-nos. Pestalozzi pede que a mãe enxergue não só os anseios/necessidades do pequeno, mas também o seu futuro de vida adulta, quando ele terá deveres morais e esperará a vida futura;</p> <p>“a ella le corresponde la tarea de disponer los primeiros y más difíciles pasos que habrá de dar en su camino y de enseñarle a andar por él”</p> <p>O momento de começar a estimulá-lo? “cuando aquella delicadeza que se requería al principio se haga ya monótona y fatigosa, sentirá ella deseos de algo que anime su situación, acreciente su interés y le dé alientos para nuevos esfuerzos” (p.42)</p>
XI	5 de diciembre de 1818	La corriente afectiva madre-hilo	<p>Para Pestalozzi, o despertar espiritual da criança ocorre já “al momento en que a mirada de su hijo se encuentra por primera vez con la suya, em que la expresión amorosa de su propio semblante suscita por vez primera una expresión análoga em el rostro de su hijo” (p.44)</p> <p>O autor destaca que a primeira expressão aparecida no rosto do filho deveu-se à bondade da mãe.</p> <p>“El temor puede conseguir muchas cosas, y otros móviles hay con los que pueden lograrse éxitos externos; mas para estimular el espíritu y formar el corazón, nada hay de una eficacia tan duradera como el afecto, que constituye el camino más fácil para alcanzar objetivos superiores” (p.45)</p> <p>As facultades espirituais da criança “sobrepasan a la vida animal y de la que quedan muy independientes” (p.45)</p> <p>“Pero cuando la mirada del niño encuentra la de su madre, no busca la mera satisfacción de una necesidad momentánea o librarse de una pasajera sensación de malestar, está buscando algo más excelente; delata la primera necesidad de índole espiritual; busca una comunión de sentimientos” (p.45)</p> <p>“El hecho que del modo más inequívoco prueba la naturaliza espiritual del hombre es su capacidad de sacrificar su bienestar o su placer subjetivos por la felicidad de los demás, y de subordinar sus deseos personales a fines superiores” (p.46)</p>
XII	8 de diciembre de 1818	Seriedad em el modo de satisfacer las necesidades del niño	<p>Pestalozzi afirma que não se deve considerar o instinto animal da criança como mau, e deve-se lembrar que esse instinto obstinado significa também que a criança pequena não tem vontade livre, é governada por essa força cega. Tanto é que a consciência e as demais facultades não conseguem ainda assegurar a autoconservação da vida animal na criança.</p> <p>Mas...</p> <p>“Pero cuando después de los primeiros indícios de una disposición ya superior, se sigue aún tolerando a esse impulso el actuar como antes sin represión ni limitaciones, es cuando entrará em conflicto con la conciencia” (p.47)</p> <p>A mãe deve tratar o filho sempre igual, sempre atender às necessidades reais, “en cambio, no las complacerá si son unicamente imaginarias o si el niño las manifiesta de um modo brusco y descomedido” (p.48)</p> <p>Pestalozzi afirma que assim a mãe, se perseverar nesse procedimento, se verá menos molestada por oscilações, saberá a melhor maneira de não ser vítima</p>

			<p>do mau humor, não perderá a tranquilidade de ânimo quando sua paciência for posta à prova.</p> <p>Mas, se a mãe, “movida pelo desejo de evitar tudo o que lhe pareça rigoroso, cede à tentação de abandonar-se a uma brandura sem limites”, demasiado cedo se verá maus resultados. “La madre habrá sacrificado su própria tranquilidad sem haber logrado la felicidad del hijo”. Entretanto, o autor afirma que a “desdicha todavia mayor” é “caer em el extremo opuesto, a saber, em la negligencia y el frío abandono” (p.49).</p> <p>O argumento principal do autor é que a falta de limitação dos desejos das crianças gerará pessoas insaciáveis, sem serenidade.</p>
XIII	12 de diciembre de 1818	El afecto, no el temor, constituye el médio de dominar los impulsos instintivos del niño	<p>Pestalozzi reafirma que chegou às suas conclusões pela experiência;</p> <p>O amor materno substitui a razão na atuação moral das criança (?)</p> <p>O autor dialoga com outro escritor que defende o temor na educação moral. Quando a criança for mais velha, pode-se “explicar esos conceptos del bien y del mal em los que se fundan nuestros deberes personales y todo el edificio del orden social” (p.50)</p> <p>Muitos filósofos dizem que na infância “o no se da aún de modo alguno la facultade moral o, cuando menos, no está más que adormecida”. A experiência de Pestalozzi o faz discordar dessa afirmação.</p> <p>Aponta que deve-se alimentar a natureza essencial da criança</p> <p>“Lo que pretendo sostener es que hay que dar alientos lo antes posible a lo mejor de la naturaliza del niño para luchar contra el poder avassalador del instinto animal, al que considero como base de la naturaliza inferior de la persona” (p.51)</p> <p>“Se disse comúnmente que hay que dominar la pasión recurriendo a unos principios y que debemos regular nuestros deseos sirviéndonos de nuestra razón. Mas em um período em que no nos es posible apelar ni a una cosa ni a otra, la providencia há puesto em juego una fuerza que actúa de um modo todavia más intenso: el amor maternal”</p> <p>Sobre o amor maternal – Dimensão que precede a razão: “El único influjo capaz de actuar en el corazón mucho tempo antes de que el entendimiento pueda juzgar sobre su mayor o menor valor consiste em el afecto”</p> <p>O medo é algo acompanhado do conhecimento das consequências de uma ação ou evento. Mas a criança não tem as facultades desenvolvidas para fazer tais operações complexas. Devemos portanto descartar o medo como meio educativo.</p> <p>“Por “temor” puede entenderse un sentimiento indefinido y oscuro que extiende um velo sobre el alma y que, al actuar sobre la imaginación y el sistema nervioso, nada tiene que ver com el juicio, por lo que viene a ser incapaz de inclinar las facultades hacia determinada dirección de conducta. Mas también puede tomarse “temor” como una sensación de la superioridade moral que posee outro ser, la cual penetra el alma e incita al corazón a mirar com veneración las cosas que el entendimiento no puede averiguar y a obedecer los mandamientos que han sido promulgados por la sabiduría infinita” (p.53)</p>
XIV	17 de diciembre de 1818	La educacion del sentimiento de amor y confianza del hijo hacia	<p>O amor materno constitui a força principal da educação primeira, e o móvil originário dessa educação é o afeto;</p> <p>A mãe deve verificar se todos os seus passos são justificados por sua por sua</p>

		su madre	<p>consciência e sua experiência; A mãe deve considerar seu poder de influxo sobre o filho mais como um dever que um privilégio, não devendo vê-lo nunca como absoluto.</p> <p>“Quisiera que todas las madres distinguieran bien la diferencia que hay entre un modo de obrar al cual uno se acomoda coaccionado por una autoridad y el modo de proceder originado em la bienquerencia hacia otras personas” “El primero se funda em consideraciones racionales, al passo que el outro se basa em el amor. El primero dura mientras persiste la motivación externa;el segundo, em cambio subsistirá indefinidamente, por quanto no depende de circunstancias o de reflexiones eventuales, sino que dimana de una disposición moral y permanente” (p.55)</p> <p>Parece-nos, considerando o trecho acima, que Pestalozzi refere-se a uma moralidade baseada em considerações racionais que são utilitaristas, ligadas a “motivações externas”.</p> <p>O autor continua, afirmando que o filho (bebê) transmitirá à mãe uma demonstração de amor e de confiança. Ele explica ambos os itens. A falta do amor terá consequências visíveis no filho, em sua “disposição de ânimo”.</p> <p>“Cuando el amor y la confianza se hayan ya afianzado em el corazón, el primer deber de la madre será hacer quanto pueda por incrementar essas disposiciones, reforzarlas y ennoblecerlas todavia más”.</p> <p>Destacamos que, na parte de incrementar, Pestalozzi faz referência ao problema de “los aspectos suyos de han dejado ya de coincidir con su vida afectiva cesarán de vibrar y se sumirán en el silencio” (p.55) Reforçar: O comportamento estável da mãe reforça as boas disposições do filho. “É incrível como as circunstâncias mais insignificantes podem influir na criança”.</p> <p>Alusão a efeitos afetivos não conscientes: “pese a ser incapaz de recordar los sucesos concretos que pueden haberla causado, dejará em el alma una especie de nube que tal vez disminuya progresivamente aquel sentimiento que el deber y hasta las conveniencias de la madre obligan a mantener muy vivo” (p.56)</p> <p>A educação não é mecânica:</p> <p>“Há de percatarse de que la educación no consiste em un modo de actuar uniforme y mecánico, sino que es una obra de perfeccionamento gradual y progresivo. Un éxito momentáneo que em ella obtenga la madre no há de adormecerla ya em una seguridad y falta de cuidado; las dificultades que pueden salirle al passo no deberán debilitar su interés ni hacerle cejar sus esfuerzos”</p>
XV	24 de diciembre de 1818	[Función superior del afecto del niño hacia su madre. Actitud de esta ante el afecto de su hijo]	<p>Do amor do filho pela mãe deverá emanar os demais sentimentos valiosos. O homem adulto não poderia permanecer amando e tendo gratidão somente à sua mãe. A mãe deve dirigir o afeto do filho para um objeto mais digno. A confiança que a criança tem na mãe se desenvolverá até resultar na fé na providência divina. Deve-se procurar ao máximo conservar a simplicidade o amor e a gratidão que os pequenos sentem.</p> <p>Atenção: “La fecha de la presente carta le recordará tal vez una costumbre de mi país que pudo Vd. Observar cuando vivió entre nosotros. En los días en que en nuestra Iglesia se festeja el nacimiento de nuestro Señor</p>
XVI	31 de diciembre de 1818	[La función educadora de la madre exige en esta abnegación personal]	<p>“Juzgará que la educación no consiste em un certo número de advertências y correcciones, de recompensas y castigos, de ódenes y mandatos que se siguen unos a otros sin unificación de esfuerzos y sin una técnica adecuada. Cosniderará que la educación debiera suponer una ininterrompida cadena de medidas a tomar que derivan de um mismo principio, a saber, el conocimiento</p>

			<p>de las invariableas leyes de nuestra naturaleza; una serie de actitudes adoptadas por un espíritu constante – el espíritu de buena voluntad y de firmeza – y que llevan a un mismo objetivo, a saber, la elevación de la persona a la verdadera dignidad propia de un ser espiritual” (p.63) “Pero ¿tendrá la madre aptitud para espiritualizar unas facultades de su hijo que se están desarrollando, y para espiritualizar una vida en eclosión??Será capaz de superar los obstáculos que le suscitará la preponderancia de la naturaleza animal?”</p> <p>Trecho central da carta: “No podrá conseguirlo si no abandona primero su propio corazón al influjo de unos valores superiores, y si no empieza por cultivar em su próprio ser, com um noble empeño, los gérmenes de amor espiritual y de fe que debe desarrollar em su hijo” (p.63)</p> <p>Pestalozzi parece apontar para uma abnegação sem limites da mãe. Se a mãe não subordina “sua comodidade pessoal e até mesmo seus mais intensos desejos às exigências de seu amor maternal, é inútil que espere tal resultado de seu filho apelando para o amor que recebe dele”</p>
XVII	7 de enero de 1819	[El verdadero amor materno implica corregir al hijo]	<p>Pestalozzi usa um tom um pouco irônico com Greaves “Se se me reprochara el haberme detenido demasiado tiempo em um tema que me resulta favorito o el haber vuelto sobre el mismo com excessiva frecuencia, séame permitido esperar que Vd. no atribuirá este fallo únicamente a la locuacidad propia de la senectud, sino también al convencimiento que tengo de que esse tema reviste la mayor transcendencia” (p.66).</p> <p>Pestalozzi argumenta que a miséria espiritual e moral, ou seja, a dominação do homem pelos impulsos inferiores, é a causa da “infelicidade que se esconde no esplendor” das classes superiores, e também das revoltas violentas: “violentas commociones que estremecieron el mundo y repercutieron incluso em nuestros pacíficos valles”. Tudo isso é causado pelo “el indebido predominio que los impulsos de la naturaleza inferior del hombre se han irrogado sobre las nobles fuerzas del alma y sobre las mejores inclinaciones del corazón” (p.67)</p> <p>Cf. na pg. 67: A mãe pode vencer o egoísmo animal com seu influxo primeiro através do amor. Esse objetivo só pode ser alcançado mediante a prática da abnegação pessoal, e assim a mãe deve vigiar seu filho com cautela e “extremada”</p> <p>A mãe deve tratar, com alegria e tudo o mais que tiver na sua mão, “que nunca le pase desapercibida uma necesidad real suya” (do filho) A mãe não deve negligenciar os cuidados da alma, pois um erro “podría proyectar uma sombra sobre el amor para com su hijo, y podría también suscitar en éste, si no um estado de duda, cuando menos um sentimiento de malestar que a lo mejor luego llevaría a la duda” (p.67)</p> <p>Pestalozzi procura esclarecer que muitas vezes o que as maes chamam de amor materno é instinto animal. O amor seria outra coisa. Em longos escritos, Pestalozzi descreve que o amor espiritual que deve mover a mãe consiste na abnegação, na humildade, no amor amplo.</p> <p>O ímpeto animal cresce rapidamente nas crianças, e as mães pensam que podem reprimí-lo com castigo e medo. “A proibição vem, por si mesma, a estimular o desejo”. “El temor no puede jamás servir de incentivo moral”. O mote da ação moral deve ser o amor. “sin embargo obedecerá por la bondad que ve em ella y por lo mucho que lo ama”.</p>

XVIII	14 de enero de 1819	La vinculación y la desvinculación afectiva entre madre e hijo	Chegará um tempo no qual a mãe deverá renunciar ao prazer de guiar por si mesma os passos de seu filho. Ela sentirá mil temores de perigos e tentações que possam ferir as alegrias e os deveres da vida que seu filho deve encontrar. Essa preocupação será ainda maior se trata-se de um filho homem, “pois as circunstâncias de nossa atual vida social o subtraem mais cedo do influxo direto da mãe”. Além disso, a mãe pode sentir vazio quando o filho se afasta dela pela primeira vez, mesmo quando sabe que ele está sendo bem cuidado/orientado. A mãe deve, nesse caso, repassar mentalmente seu trabalho para tornar-se mais confiante.
XIX	19 de enero de 1819	Como reaccionar ante las tendencias naturales de niño.Los primeros pasos que este da	<p>Pestalozzi aborda a primeira infância, enfocando os primeiros passos da criança: Ela observa o que não observamos, e buscam obstinadamente os objetos que lhe interessam. Afirma que quando disse, anteriormente, que se deve atuar “em contra de ellos con tanta firmeza como buena voluntad” (p.75), não é porque os instintos sejam maus ou censuráveis em si. “Los consideraba como resultados necesarios del impulso animal, cuyo exceso hay que contrarrestar, si bien en esta tierna edad no se precisa aún combatirlo con correcciones. Es por eso que me pronuncié en contra de medidas demasiado rigurosas, recomendando em su lugar que se trate al niño com amor y que se procure substituir lo excesivo de sus impulsos con algo más adecuado” (p.75)</p> <p>Pestalozzi também afirma que: “Únicamente cuando, haciéndolo así, haya la madre conseguido vencer las inmoderadas pretenciones del niño, podrá mirar com sentimientos de satisfacción esos pequeños intentos suyos de obrar com autonomía, que constituyen el síntoma más inequívoco del progreso que está haciendo su desarrollo”(p.75)</p> <p>Trecho em que Pestalozzi parece apontar para a conjugação de meios internos e ambientais no desenvolvimento da criança: “Todas las facultades del niño contribuirán ostensiblemente a su desarrollo. Las pondrán em marcha las cosas que cada día, por no decir cada hora, forman su ambiente”</p>
XX	[Comienza la formacion de la inteligencia. Ampliacion del circulo de relaciones]	25 de enero de 1819	<p>Criticam-se as crianças por perguntarem demais. Pestalozzi até certo ponto concorda, mas reforça que os objetos que rodeiam as crianças suscitam-nas pensamentos. Pestalozzi refere-se a Greaves “Vd. conoce ya mi idea de que” “ Conoce Vd. los principios que he sentado y los ejercicios que he propuesto a las madres” .</p> <p>Pestalozzi refere-se a observações que Greaves teria feito em Yverdon, dizendo, pelo que entendemos, que Greaves teria visto ele mesmo mães que aplicavam com êxito o método de Pestalozzi, bem como o fato de as crianças estarem interessadas naquilo que se lhes ensinava e a regularidade com que executavam seus exercícios. Pestalozzi faz uma afirmação engraçada:</p> <p>“El interés con el cual los niños atendían a lo que se les enseñaba, y la regularidad con que realizaban sus pequeños ejercicios, ha engendrado en Vd. el convencimiento de que esse método resulta apropiado no sólo para madres que tienen que educar a muy pocos niños, sino también para un maestro que há de educar a todo um tropel de ellos, y muy pequeños”</p> <p>Destaca-se o fato de Pestalozzi afirmar que engendrou-se o convencimento em Greaves.</p> <p>Mais cedo ou mais tarde a criança terá independência intelectual</p> <p>Em seguida, Pestalozzi gasta muitas linhas para dizer sobre como a criança vai se relacionando com outras pessoas além de sua mãe. Se no início ela gosta de quem sua mãe gosta, com o passar do tempo ela vai fazendo seu julgamento cada vez mais autônomo, baseado na conduta das pessoas. “Tenemos com eso que el niño empieza a juzgar, y no sólo sobre las cosas</p>

			<p>sino también acerca de las personas. Se está ya elaborando en él um concepto de carácter, y se hace cada vez más independiente en lo moral”.</p> <p>p.80 : Pestalozzi chama de assombroso como na criança existe um claro sentido da verdade e do bem que se opõe à continua tentação da falsidade e da perversidade “derivada de la debilidad de la naturaleza humana”.</p>
XXI	4 de febrero de 1819	[Ideas sobre educacion. Atencion que hay que prestar al desenvolvimiento de todas las facultades]	<p>Educação é cultivar todas as disposições e deve ser considerada a parte de UM critério unitário</p> <p>p. 82. objetivos da educação são eficiencia para a vida, obrar autonomo. Não podemos privar a criança do desenvolvimento de nenhuma de suas facultades, ainda não sejam essenciais para a futura profissão ou posto que irá ocupar na vida</p> <p>A inconsistência da fortuna humana como argumento defendendo a tese acima;</p> <p>Passagem que nos parece obscura: Pestalozzi diz que muitos podem, pela observação dos fatos, chegar a opiniões contrárias, mas ele diz que os sistemas educativos todos devem considerar “los diversos ejercicios que tenían previstos”.</p> <p>Esse assunto deve ser compreendido após averiguar-se o que é a natureza humana “compreendidas todas suas facultades”</p> <p>No caso humano, assim como do mineral, as circunstâncias de formação irão influir no seu desenvolvimento, mas “rige una ley inalterable que sirve a la razón como medio para lograr sus fines”. “As forças naturais e as propriedades do ser em questão” tendem a um resultado que a circunstância exterior não pode impedir.</p> <p>A educação não deve centrar-se no que transmitir, mas em que facultades desenvolver. Quais são as facultades do ser humano, dotado de razão e de sentido moral? Parece que Pestalozzi está fazendo apontamentos para a reflexão, pois o mesmo indica que a resposta para sua pergunta deve ser simples, compreensível, e válida para toda a humanidade, sem diferenças de lugar ou país. “Y debe, sobre todo, reconocer los derechos del hombre, em el verdadero sentido de esta expresión”.</p> <p>Faz-se uma reflexão sobre o direito não se resumir a conquistas que os povos tem quando vencem uma guerra, mas compreende “ las legítimas aspiraciones de todas las clases sociales a ver extenderse a todos la utilidad del saber, a um cuidado desarrollo de la inteligencia y a que se preste uma profunda atención a todas las las facultades de la persona, así las físicas como las intelectuales y las morales” (p84)</p> <p>“Liberdad no és más que uma palabra vacía cuando el hombre se halla debilitado, cuando su entendimiento no se há alimentado de saber y no se ha cultivado la capacidad de juzgar, pero sobre todo cuando el hombre no es consicente de los derechos y deberes que tiene como ser moral que es” (Pestalozzi) (p.84)</p>
XXII	10 de febrero de 1819	[La educacion fisica por la gimnasia]	<p>Em geral negligencia-se a educação corporal das crianças. Sabe-se que muitas práticas de educação corporal funestas, prejudiciais, já foram superadas, mas não devemos nos contentar com isso. Pode-se melhorar. Deve-se implantar novamente a ginástica.</p> <p>A grande utilidade da ginástica é que vê-se nela a graduação do desenvolvimento das forças. (Seria uma metáfora do desenvolvimento das facultades da criança?)</p>

			<p>Isso mesmo. Quem ensina outras matérias deve se inspirar na ginástica e organizar os exercícios e objetos em uma progressão natural do mais fácil ao mais difícil.</p> <p>A ginástica também é útil para pessoas com constituição física frágil e até com doenças como tuberculose (longa argumentação)</p> <p>As mães devem atentar-se a tratados de ginástica, mas “es lógico que puenen modificarlos según su deseo y su parecer”, mas devem pedir conselhos para alguém experiente.</p> <p>Há proveito moral maior que o físico na ginástica.</p> <p>“Ha visto Vd. em Alemania y em Suiza buen número de escuelas em las que la gimnasia juega un papel primordial, y recuerdo que, em una conversación que sostuvimos sobre este tema, me hizo Vd. una observación que concuerda enteramente con mi experiencia, a saber: que cuando los ejercicios gimnásticos son bien llevados, contribuyen decisivamente no sólo a infundir alegría y salud em los niños – lo cual constituye dos puntos de absoluta importancia para una educación moral -, sino también a despertar entre ellos um cierto espíritu de unidad y sentimientos de fraternid” (p.88)</p>
XXIII	18 de febrero de 1819	[Ejercicios para el desarrollo de los sentidos. La musica como medio educativo]	<p>Exercícios que desenvolvem os sentidos. Pestalozzi argumenta que os adultos de seu tempo tiveram seus sentidos espontaneamente desenvolvidos. São dados exemplos, como medir com a vista distâncias ou tamanhos relativos de objetos.</p> <p>p. 90 : Exercícios para a visão e a audição devem ser introduzidos pela mãe às crianças como jogos. Devem ser feitos com liberdade e alegria, sem o qual se tornam aborrecidos, mesquinhos e ridículos.</p> <p>Esses exercícios devem ser combinados com aqueles sobre a formação do gosto.</p> <p>As classes baixas devem também participar dessas vantagens e saberes. Artes liberais suavizam o caráter. Exemplo de mãe pobre ensinando os filhos a mover-se “em um ambiente cultivado”.</p> <p>O “autêntico espírito de amor maternal” está aliado a um “afortunado instinto” que levará a um caminho equidistante entre a negligência e o “refinamiento artificialioso”.</p> <p>A música como meio eficaz de auxiliar na educação moral. A música sintoniza a alma com as boas impressões. Cita Lutero como um apologista da música como meio de formação moral.</p> <p>IMPORTANTE</p> <p>p. 93. Traços de diálogo entre ambos:</p> <p>“Em nuetros coloquios sobre este tema, no hallábamos a menudo perplejos em la explicación que debíamos dar al hecho de que em el país de Vd., pese a que casi todos conocen esas ideas expuestas, no se reserva sin embargo a la música, em la educación general, um lugar destacado”</p> <p>Todo o trecho é interessante:</p> <p>“Lo cierto es que no hay apenas una escuela rural em toda Suiza y quizá ninguna em toda Alemania y Prusia em la que no se estimule seriamente el aprendizaje al menos de los primeros elementos de la música según el nuevo método práctico” (p.93)</p> <p>p. 94: INGLATERRA, PAÍS AVANÇADO?</p>

			Sobre a música na Alemanha que deveria ser referência para a Inglaterra: “que esse hecho no habrá de permanecer ignorado en un país que nunca estubo atrasado y em el que siempre se há buscado estiular o introducir mejoras que han parecido ser avaladas por los resultados de la experiencia”
XXIV	27 de febrero de 1819	[Utilidad pedagogica del dibujo y el modelado]	<p>Impulso à imitação: uma das primeiras manifestações das faculdades da criança.</p> <p>Sempre estimular a criança em seus jogos, como quando elas tentam construir edifícios com objetos que têm às mãos. Deve-se inserir variações nos jogos das crianças, estimulando seu interesse, fantasia e observação. Pestalozzi, nesse ponto, fala de forma genérica, não se refere à mãe.</p> <p>Decompor as partes do desenho. Desenhar primeiro as partes</p> <p>Marcas da relação: “Vd. ha podido ver el curso de ejercicios preparatorios com los cuales algunos de mis colaboradores han logrado com tanto éxito realizar eso en niños muy pequeños.</p> <p>Desenhar o objeto, não a imagem. Prazer na educação. Deixar a criança, fazer a busca, com paciência, perseverança e empenho.</p> <p>Não só desenho, mas também modelagem. A modelagem desperta a alegria da criação até nas pessoas que tem pouco talento técnico.</p> <p>O desenho e a modelagem servem a outras disciplinas, como geografia e desenho geométrico.</p>
XXV	5 de marzo de 1819	[Evolucion social positiva en cuestion de educacion.Importancia de la funcion educativa em la familia]	<p>Vou responder à seguinte objeção: Não é quimérico imaginar que mães das classes populares podem fazer tais exercícios com seus filhos?</p> <p>Esperamos que a situação das classes populares melhore, oras!</p> <p>As cadeias de preconceitos da humanidade já estão se rompendo durante a história (o preconceito de que não cabe tal nível de conhecimento às classes populares)</p> <p>“Os acontecimentos mais importantes da história consistem sempre na realização de coisas que se haviam tido por impossíveis”</p> <p>“Los acontecimientos más trascendentales han venido en apoyo de nuestros deseos y esperanzas”</p> <p>Pestalozzi está falando de avanços de sua época, “insuspeitáveis pelos FILANTROPOS de anos atrás”</p> <p>“investigações que uns poucos levam a cabo”, “milhares de pessoas em todos os cantos da terra são beneficiadas pelos resultados dessas pesquisas”</p> <p>“glorioso invento que substituiu a ignorância e a superstição pela ciência e a verdade”</p> <p>“el espíritu de crítica soplaría um día incluso em aquellos que antes estuvieron condenados a uma fe ciega y a uma obediencia sumisa”</p> <p>p.102. Longa reflexão que parece referir-se ao avanço da ciência.</p> <p>“Nem tudo está na dilatação do saber”</p> <p>p.102. o conhecimento como instrumento para apoiar o povo para que este chegue a participar da independencia necessária para cumprir ter autêntica dignidade humana e cuprir seus deveres.</p> <p>Para haver um grande elogio ao progresso de conhecimentos. Em seguida, vai-se defender como, entretanto, o principal interesse é fortificar a educação familiar.</p> <p>Queremos melhorar o ensino e até formar professores, mas nosso objetivo primordial é formar alunos com sentimentos e e conhecimentos que os permitam consagrar-se ao trabalho familiar. E o ápice de tudo isso é trabalhar na “educação das mães” para sua missão suprema.</p>
XXVI	15 de marzo de 1819	[Toda madre es la primera educadora e instructora de su hijo]	<p>Primeiro educar as mães, que podem fazer em casa o que não se consegue em uma escola, com muitos alunos. O coração é o melhor juiz. O amor delas consegue o que a autoridade nunca poderá conseguir.</p> <p>Até mesmo a mãe mais pobre tem coisas a ensinar a seus filhos, coisas da vida cotidiana, fazendo comparações com base em dimensões mais abstratas, como</p>

			<p>natureza, peculiaridades, forma, tamanho e cor. A criança treina assim a memória, a observação, o juízo, busca a causas e aprende a refletir. A reflexão da criança a levará a pensar em Deus p.107. Citação direta a Greaves</p> <p>“Me temo que la enumeración de esos primeros quehaceres de una madre se hará um poco aburrida a lectores que no sean como Vd., a quien jamás vi cansado de observar la naturaleza ni de orientar la vida según el inagotable mantial de la experiencia. Creo que Vd. y yo coincidimos em sentir um mayor interés por la manifestación espontánea de uma intención pura que por la más brillante ostentación de um saber refinado”</p> <p>A experiência mostra que algumas mães podem conseguir resultados que ultrapassam suas esperanças (De quais mães, a quais experiências ele se refere?!).</p> <p>Pode-se dizer que uma pessoa não tenha vocação nem aptidão sobressaliente para a educação, mas isso jamais deve ser aplicado às mães.</p> <p>“Pero la idea de que se tiene um deber va siempre acompañada de la capacidad de cumplirlo, y jamás se há acometido el cumplimiento del deber com ánimos, confianza y amor sin que al fin el éxito haya coronado la empresa”</p>
XXVII	20 de marzo de 1819	[Conveniencia de que la madre sea uma persona culta y formada.Ideas sobre educacion femenina]	<p>Os resultados educacionais serão ainda melhores se a mãe tiver suas facultades desenvolvidas e se a mesma for guiada pela experiência daqueles que, antes que ela, se ocuparam na obra de educação (Seria o próprio Pestalozzi?)</p> <p>Pestalozzi dirige-se aqui a “aqueles que, como eu, anseiam por melhorar nosso atual e deficiente sistema de educação”. Em um longo parágrafo, Pestalozzi diz que se tais pessoas não procurarem “remédios superficiais”, ou construções de edifícios que que esvaem, “ y el bien constante de muchos individuos a la satisfacción que ciertos resultados deslumbrantes pueden proporcionar a algunos”; enfim, se as pessoas não se distraírem com coisas secundárias,</p> <p>“deberéis más bien dirigir vuestra atención a aquel manantial cuantioso y general – aunque poco conocido todavía – del cual fluyen el bien y el mal en enormes cantidades y com incomparable rapidez: habréis de fijaros em el modo y manera como son vividos los más tiernos años de la infancia y em aquellas personas em cuya vigilancia están confiados estos años o, al menos, deberían estarlo”.</p> <p>(parece um rasgo psicanalítico?)</p> <p>As mais benfeitoras instituições escolares são aquelas em que se cultiva a educação até o ponto em que os educandos se tornam mestres. Mas é sobretudo o caráter feminino que deve ser educado para a primeira educação. Nada é mais ALLEIONADOR (orientador) que uma mãe consciente de seus deveres.</p> <p>IMPORTANTE: p. 111</p> <p>Parece que Pestalozzi coloca, aqui, a mulher como referência, modelo para as pessoas que buscam harmonizar as facultades intelectuais com as da vontade.</p> <p>Não passa de um simples preconceito a crença de que se deveria evitar que a mulher dedique-se com extensiva profundidade à aquisição de conhecimentos</p>

			<p>e ao cultivo da inteligência, alegando que se perderia a simplicidade e o valor do caráter feminino. Tudo depende unicamente da intenção e do espírito com que se adquire o saber.</p> <p>Pestalozzi refere-se às mães que procuram instruir-se em algumas deficiências de sua educação, querendo superá-las em seus filhos.</p> <p>“Pero es misión de la educación primera el implantar em los niños pequeño unos intereses que estimulen el uso de su entendimiento y que, al propio tiempo, se den la mano com los sentimientos mejores de la naturaleza humana”</p>
XXVIII	27 de marzo de 1819	[La superacion del memorismo mediante la comprension y la intuicion de las cosas]	<p>A mãe não deve atentar-se somente ao conteúdo ensinado, mas à forma como se ensina. A mãe deve saber distinguir o que é pura questão de memória e o que é trabalho correspondente às faculdades intelectuais propriamente ditas.</p> <p>A questão do memorismo faz com que se perca tempo nas escolas, se ostente um saber que é apenas aparente. Só se deve gravar as palavras quando elas são “entendida”. “O que importa sempre é a compreensão correta”. O memorismo põe em jogo a vaidade dos alunos, com punições e recompensas, e aqueles que pensam com autonomia tem que suportar tal coisa.</p> <p>Crítica ao ensino de línguas mortas.</p> <p>Sempre mostrar primeiro o objeto. Se não for possível o objeto, mostrar o desenho. Se for ensinar conceito abstrato, usar exemplo intuitivos. “o caminho das regras é longo e penoso; o dos exemplos é curto e fácil”,</p>
XXIX	4 de abril de 1819	[Enseñemos al niño a entender las cosas y a reflexonar sobre ellas]	<p>A mãe deve saber (segunda regra) que seu filho deve possuir a faculdade de refletir independentemente das ideias dos outros. Uma longa argumentação sobre a importância de pensar por si.</p> <p>Pestalozzi aqui faz várias críticas a “pensadores profundos e teóricos notáveis”, que teriam com coração “frio e calculador”, e afirma que a mãe que começa a educar logo rirá das “temerárias considerações e teorias arrogantes” dos mesmos. “Lejos de atormentarse con la embrollada custión de si hay ideas innatas, se sentirá satisfecha cuando vea desarrollarse bien las facultades innatas del entendimiento”</p> <p>“Não se deve perder nunca de vista que saber escolher o objeto que melhor sirva para a explicação de uma verdade é algo que depende da arte do mestre”</p> <p>Todo objeto serve para dar um “ensino intuitivo”. “No hay ni siquiera um solo acontecimiento tan insignificante em la vida del niño, em sus juegos y em sus horas deesparcimiento, o en las relaciones que tiene com sus padres, amigos y compañeros de juego; es decir, no hay absolutamente ninguna cosa de cuantas conciernen al niño, sean de la naturaleza o de las ocupaciones y habilidades de la vida, que no pueda servir de objeto de una lección em la que se proporcionen al niño, sean de la naturaleza o de las ocupaciones y habilidades de la vida, que no pueda servir de objeto de una lección em la que se proporcionen al niño algunos conocimientos provechosos y – lo que és más importante todavía – com la cual no se le forme el hábito de reflexionar sobre lo que ve y de hablar sólo después de haber pensado em ello”</p> <p>Para realizar esse sistema (acima citado), não se deve falar muito à criança, mas sim conversar com ela. Não fazer longos discursos à criança, mas perguntas, para que ela mesma vá dando as respostas e corrigindo-as. Em vez de escutar e repetir, observar e pensar.</p> <p>Exemplo: Procurar a redondez da bola em outros objetos.</p>
XXX		El interés del niño por el aprendizaje. Medios adecuados y medios inadecuados de suscitarlo	

XXXI		El método de la “intuición” con sus elementos de número, forma e lenguaje. Resultados excelentes a que da lugar em aritmética. El aprendizaje de la lengua materna.	Ensino por perguntas, método, objetos, não palavras. Referências a outros ingleses na página 127.
XXXII		El fin moral de la educación. Importancia del carácter moral de la persona. La felicidad humana	A falta de autonomia é mais humilhante que a pobreza. A pessoa autônoma é benéfica à sociedade.
XXXIII		Crítica de los medios de estímulo basados em el temor y en la ambición personal del niño. La educación de la vida afectiva. El sentimiento religioso.	Mãe obterá comportamento moral do filho falando com o coração. O amor maternal é a força principal da educação.
XXXI V		El cristianismo em la educación del niño.	A própria mãe deve saber, deve julgar, se esse livro serve para a educação cristã ou não.

APÊNDICE B - Tabulamento das imagens de mãe nas cartas

Número da carta	Imagem de mãe
I	Mãe como missão superior, espiritual
III	Mãe deve “observar” (mãe reflexiva)
IV	Mãe como missão superior, espiritual
VII	Mãe como missão superior, alavanca da humanidade
VIII	Mãe numa encruzilhada de conselhos (mãe reflexiva) Mãe como função (maternagem, cuidados morais)
IX	Mãe com “juízo maduro” (reflexiva)
X	Mãe como missão superior – ajuda a criança a dar os primeiros e mais difíceis passos na vida
XI	Mãe como afeto. Afeto é melhor que temor para o desenvolvimento moral. Mãe e filho em comunhão de sentimentos: necessidade espiritual do filho que mãe atende.
XII	Mãe deve seguir caminho do meio: “nem mimo, nem negligência”.
XIII	Amor da mãe como substituto da razão moral que virá na adultez.
XIV	Mãe reflexiva: “Consciência” e “experiência”
XVI	Mãe como abnegação. Mãe como espiritualização.
XVII	Mãe como abnegação. Vigiar o filho com cautela. Não temor, amor como incentivo moral Satisfazer as necessidades do filho
XX	Mãe como educável: A mãe deve realizar exercícios didáticos específicos com os filhos.
XXI	Mãe e educação das classes populares
XXI	Mãe como educável: Deve atentar-se aos tratados de ginástica, e modificá-los segundo seu parecer. Mãe reflexiva.
XXV	Mães das classes populares. Educação para as mães, mãe como educável.
XXVI	A mãe, mesmo pobre, tem o que ensinar a seu filho. Mãe como missão superior, vocação.
XXVII	A mãe deve ser educada, guiada por outros educadores. Função maternagem: mãe ou outros; Preconceitos contra a instrução da mulher; Mãe que se instrui para ajudar os filhos.
XXVIII	Mãe reflexiva/educável: Mãe não deve atentar-se somente ao conteúdo ensinado ao filho, mas à forma como se ensina.
XXIX	Mãe e o saber não pedante: Pestalozzi exorta as mães a não se atormentarem com questões filosóficas como a de ideias inatas.
XXX	A própria mãe deve julgar se os conselhos de Pestalozzi servem para a educação cristã ou não.